

Mehr als den ganzen Tag Schule

Ganztagsschulen sind in Deutschland die Ausnahme – gerade mal drei Prozent. Jetzt stehen sie im bildungspolitischen Rampenlicht. Dafür musste einiges zusammen kommen: Das schlechte Abschneiden in der PISA-Studie (Lese- und Rechenleistungen unter dem OECD-Durchschnitt und soziale Segregation), demographische Entwicklungen (Ein-Kind-Familien), veränderte Präferenzen der Eltern (beide berufstätig). 2003 gab Bundesbildungsministerin Bulmahn das Startsignal für das Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (IZBB) und vier Milliarden Euro stehen zum Aufbau von Ganztagsschulen bereit. Die werden kräftig in Anspruch genommen, nicht wenige Waldorfschulen gehörten zu den ersten Antragstellern.

Dabei geht es um mehr als um Geld und Retouche: Das Setzen auf die Ganztagsschule will strukturelle und tiefgreifende Veränderungen herbeiführen, will die Lernkultur verändern, Schule als Ganzes soll neu gedacht werden; sie soll ein einheitlich-integrativer Lern- und Lebensort für die Kinder werden, der ihnen neue Erfahrungsräume erschließt. Jede Schule soll sich dafür ihr maßgeschneidertes pädagogisches Konzept erarbeiten. Betreuung und Freizeitgestaltung, Erziehung und Unterricht sollen zusammenrücken. Übliches Schulpflichtprogramm mit »ab-Mittagweg-Lehrern« wäre dann nicht mehr drin. Lehrer, Erzieher und Betreuer haben sich »dann auch um die nachmittägliche Hausaufgabenbetreuung, die individuelle Förderung einzelner Schüler, die Projektarbeiten, die Freizeitangebote und Hobbykurse usw. zu kümmern. Hereingeholt werden könnten auch bisher außerschulisch betriebene Aktivitäten und ihre »Anbieter«.

Das setzt nicht nur ein Umdenken im Kopf, sondern auch eine Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses voraus. Jeden Pädagogen müssten die Selbstzweifel plagen, wenn er persönlich nicht alles dafür unternommen hätte, jeden einzelnen Schüler zu erreichen und zu fördern. Ganztagsschule braucht demnach den voll-menschlichen, umfassenden Einsatz, ist mehr als ein willkommener Geldsegen zur Verbesserung äußerlicher Qualitätskriterien, sondern ist innerer Anspruch. – Den haben Hortner, Kernzeit- und Warteklassen-Betreuer schon eingelöst, trotzdem sie im Gesamtbewusstsein der Waldorfschulbewegung immer noch ein Mauerblümchen-Dasein fristen und sich ihre Daseinsberechtigung gegenüber dem laufenden Schulbetrieb immer wieder hart erkämpfen müssen. Passte es nicht ins pädagogische Konzept, in die Waldorfidylle, dass immer mehr Frauen alleinerziehend und/oder berufstätig sind, dass immer weniger Waldorfmütter mit einem warmen Mittagessen die heimkehrende Kinderschar in einem hüllenden Zuhause empfangen?

Es scheint, dass die Hortner näher an der Realität und an den Bedürfnissen der heutigen Kinder dran sind, weil sie nicht an einen zwar »erziehungskünstlerisch« gestalteten, aber letztlich doch normierenden, abschlussorientierten Unterrichts gefesselt sind. Sie haben die größeren Freiheiten. In einer »Lebenschule« können Hortner, Eltern und Lehrer alte Rollenmuster überwinden lernen und dem Kind als Erziehungsgemeinschaft neu begegnen.

Es grüßt aus der Redaktion

Melina Hawes



Inhalt

■ Hort

387

Beiträge von B. v. Decken, J. Meyer, S. Weicht, K. Naumann, K. Heinz, W. Höfer, C. Lehmann, J. Wolter, I. Joeckel, S.-C. Wacker, H. Folde, M. Schramm, A. Stapf, S. Zimmermann, D. Sölyam

■ Ganztagsschule

417

Beiträge von P. Schrey, G. Döring, B. Hadewig, D. Kreuer, C. Lehmann

■ Zeichen der Zeit

Früheinschulung (*M. Rawson*)

432

Gesundheit vier- bis achtjähriger Kinder (*Th. Marti*)

435

Die Wahl und die Bildung (*H. Kullak-Ublick*)

437

■ Im Gespräch

Betrifft: Projekt Charlie (*C. Jantzen*)

440

Gefährliche Typenlehre? (*Th. Beddies/U. Schagen*)

441

Wie kommt der Wolf an die sieben Geißlein? (*G. Stocker*)

443

■ Aus der Schulbewegung

445

Europäische Waldorfqualität (*U. Sievers*) / »Lernen durch Kunst« (*K. J. Bracker*) / »Hochaltar zwischen Gotik und Moderne« (*A. Wiedenmann*) / Jugendorchester Rendsburg in Tunesien (*R. Frank*) / Europäisches Eurythmie-Referendariat (*P. Elsen*) / UNESCO-Schule Bexbach (*J. Karsten*) / bothmer-movement-international (*Chr. Peuckert*) / Historischer Jesus – gegenwärtiger Christus (*K. Schickert*) / Autonomie und Verantwortung (*W. Hiller*)

■ Neue Bücher / Film

460

Literatur zur Ganztagsschule (*W. Hiller*) / Alte und neue Spielideen (*N. Hellmann*) / Vorsicht Bildschirm! (*B. Sandkühler*) / Musik in Pädagogik und Therapie (*Th. Nick*) / Unter dem Adler (*M. Stutz*) / Film: Die weiße Rose des Widerstands (*L. Ravagli*)

■ Mitteilenswertes in Kürze

468

■ Termine

474

Titel unter Verwendung eines Bildes aus dem Hort Berlin-Mitte

Hort – was ist das?



»Hort? – Was ist das?« – wurde ich von einem Zeitgenossen gefragt, mit dem ich in der Straßenbahn ins Gespräch kam, denn auf seine erste Frage, was ich denn arbeiten würde, hatte ich gesagt, dass ich Erzieherin in einem Hort sei.

Also dann die Antwort: »Ein Hort ist eine Einrichtung, in welche die Schulkinder nach der Schule gehen, und dort bleiben sie, bis sie um 17 Uhr wieder abgeholt werden oder alleine nach Hause gehen.« Der Fahrgast bedankte sich und stieg schon an der nächsten Haltestelle wieder aus.

Was hatte ich ihm da eigentlich gesagt? Was hätte ich ihm sagen können, wenn wir mehr Zeit gehabt hätten? Denn der Hort an der Freizeitschule in Mannheim – um den handelt es sich in meinem Fall – ist nicht in so dünnen Worten, noch dazu in einem einzigen Satz, zu beschreiben.

Natürlich kommen die Kinder nach der Schule in den Hort, aber das klingt so schmucklos. Was wirklich ankommt, ist ein Bündel von Stimmungen: Mädchen, Jungen, jüngere, ältere, solche, die Schwierigkeiten haben, und solche, bei denen das eigentlich nicht der Fall sein sollte, aber die haben sie dann manchmal eben auch.

Die einen rufen ein fröhliches »Hey!« in den Raum, pfeffern ihren Ranzen ins Regal und sind bis zum Mittagessen, auch wenn es nur noch fünf Minuten bis dahin sind, auf dem Hortgelände verschwunden. Andere bleiben bekümmert in der Tür stehen, und auf die Frage der Erzieherin, was denn los sei, schießen ihnen sofort die Tränen in die Augen. Es ist also die Aufgabe der Erzieherin, sich aus dem Augenblick heraus etwas Sinnvolles, Tröstendes, womöglich Heiteres einfallen zu lassen.

Nach dem Mittagessen streben die einen zu den Hausaufgaben, und die anderen streben auch, aber nach draußen, *trotz* ihrer Hausaufgaben (oder *wegen* derselben?). Das herauszubekommen, gehört zu den täglichen Freuden des Erziehers: »Hast du Hausaufgaben auf?« – »Nein, bestimmt nicht!« – »Du hast also keine Hausaufgaben auf?« – »Nein, wirklich nicht!« – »Guck mich mal an! Deine Nase wackelt ein ganz klein wenig!« – »Na ja, ein Bild malen!« – »Ein Bild malen?« – »Ja, und ein bisschen was schreiben!« ...

Nach dem Vesper um Viertel vor drei beginnen die täglichen, unterschiedlichen Betätigungsmöglichkeiten: Theater spielen, Schwimmen gehen, an der Silberpappel Kanu fahren, auf dem benachbarten Sportplatz Fußball spielen, auf dem Hortgelände oder in den Horträumen spielen, Boot bauen mit Abraham. Aber irgendwann ist es 17 Uhr!

Tschüss! Bis morgen! – Das dauert allerdings noch eine halbe Stunde, bis alle be- »tschüss!« sind ...

Da hält mich der Zeitgenosse, dem ich mich immer noch gegenüber glaubte, zurück: »Und in den Ferien?« – »Ja natürlich! In den Ferien ist der Hort geöffnet, bis auf die Weihnachtsferien und vier Wochen in den Sommerferien.«

Ob der Zeitgenosse, wenn der das alles gehört hätte, jetzt wüsste, was ein Hort ist? Kaum. Er wird uns wohl einmal besuchen müssen.

Brigitte von der Decken

Dauerprovisorium Hort?

Zu vielen Waldorfschulen gehört auch ein Hort. Auf dem Schulgelände meist erst auf den zweiten Blick erkennbar, ist er für einige Kinder das erste Ziel, das es nach Unterrichtschluss zu erreichen gilt.

In der Regel entsteht ein Hort durch die Berufstätigkeit von Eltern und Alleinerziehenden, die einen Bedarf an zuverlässiger Kinderbetreuung nach Schulschluss haben. Obwohl er von vielen Eltern, die berufstätig sind, genutzt wird, ist der Hort als pädagogische Einrichtung im Bewusstsein der Waldorfbewegung nicht fest verankert. Bei einer Schulgründung beispielsweise ist es keine Selbstverständlichkeit, dass ein Hortgebäude in die Bauvorhaben mit eingeplant wird. Meist entsteht erst mit der Zeit ein Hortraum, weil er einfach gebraucht wird. Aus der Not heraus geboren, sind so manche Hortentstehungsgeschichten wirklich abenteuerlich. Von Kellerräumen und umfunktionierten Klassenzimmern ist da die Rede. Räume, die einst nur als Provisorium bezogen wurden, werden zur Dauerlösung. Doch oft wird selbst aus dem dunkelsten, kleinsten Raum gemeinsam mit Eltern und Kindern ein nutzbarer Hortraum. Aber bis hin zu geeigneten Räumlichkeiten oder dem Bau eines eigenen Hortgebäudes hat wohl jeder Hort seine ganz eigene (Leidens-)Geschichte. Alles braucht also seine Zeit. Es braucht Zeit, bis ein Gruppenraum eingerichtet ist. Es braucht Zeit, bis die Horterzieher in den Schulen als gleichwertige pädagogische Mitarbeiter wahrgenommen werden. Und es braucht Zeit, bis sich die Waldorfhorterzieher in der »Erziehungskunst« zu Wort melden, um aus ihrer Arbeit zu berichten.

Hat es so lange gebraucht, weil Erzieher meinungslos sind? Oder gibt es die bundesweite Hortbewegung erst seit gestern? Sind die Horte so unterschiedlich, dass sie keine gemeinsamen Themen haben?

Natürlich gibt es Gemeinsamkeiten, z.B. das aktuelle Thema »Ganztagsschule« und die Auswirkungen auf den Hort. Aber unsere eigentlichen Grundlagen, mit denen wir uns in der täglichen pädagogischen Arbeit und auf Hortfachtagungen oder Fortbildungen beschäftigen, sind die menschenkundlichen Aspekte des zweiten Jahrsiebts.

Hort ist nicht Schule und nicht Familie

Der Hort ist nicht wie die Schule, selbst dann nicht, wenn er sich auf dem Schulgelände befindet und dort Hausaufgaben gemacht werden können.

Der Hort ist auch nicht wie die Familie, selbst dann nicht, wenn es eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Kindern und den Erziehern gibt.

Der Hort soll ein Lebens-, Entfaltungs- und Schutzraum für die Kinder zwischen den beiden »Institutionen« Familie und Schule sein. Dies wird deutlich, wenn man die Rolle des Erziehers im Hort betrachtet. Er ist dem Kind oftmals näher und vertrauter als der Lehrer und distanzierter als Mutter und Vater. Zwischen Nähe und Distanz kann dann die Beziehung zum Kind entstehen, in der es in seinem Wesen anerkannt wird und Freiraum erhält.

Lernen findet vor allem im sozialen Miteinander, im Spiel und in der Beziehung zum

Im Hort finden die Kinder das, was »draußen« nicht mehr selbstverständlich ist: gemeinsam essen, miteinander reden, mit Freunden zusammensein



Erzieher statt. Die erste Waldorfschule in Stuttgart hatte auch schon einen Nachmittagshort, in dem damals die *Lehrer* die Kinder betreuten. Die Waldorfschule war ja nicht irgendeine Privatschule, sondern eine Schule für Arbeiterkinder, und die brauchten nicht nur am Vormittag Betreuung. Die Lehrer im Hort merkten vermutlich bald, dass diese pädagogische Arbeit sich gänzlich unterschied von der, die sie aus dem Schulunterricht gewohnt waren.

Als Lehrer in einer Konferenz Rudolf Steiner fragten, was man denn im Nachmittagshort mit den Kindern machen solle, erwiderte er mit wenigen Sätzen, die jedoch bis heute nichts an Aktualität und Bedeutung verloren haben und die Haltung des Erziehers dem Kinde gegenüber deutlich machen:

»Da sollen die Kinder Unterhaltung haben. Man kann sie Spielereien machen lassen. Auch Theater können sie spielen. Sie können auch ihre Schulaufgaben machen.

Man soll dabei selbst zum Kinde werden, soll die Kinder lachen machen. Sie sollten im Hort anderes tun als Schultätigkeit. Die Kinder sollen nur fühlen, dass man da ist, wenn sie etwas brauchen.

Von besonderem Wert ist es, sich von den Kindern ihre Erlebnisse erzählen zu lassen. Man muss sich interessieren dafür. Es ist gesund, wenn ein Kind sich aussprechen kann.«¹

Es wird deutlich, dass am Nachmittag das Kindsein im Vordergrund stehen sollte. Spielen und schöpferisches Tun bestimmen den Alltag. Der Erzieher hilft, unterstützt und begleitet dort, wo er gebraucht wird.

Jasmin Meyer, Sabine

Weicht

1 Rudolf Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Band 1, Konferenz vom 22.12.1919, GA 300a, Dornach 1975, S. 112

Vielfalt der Horte – Vielfalt des Lebens

1871 gründete Professor Franz Xaver Schmid-Schwarzenberg in Erlangen einen »Verein für Volkserziehung«, aus dem ein Jahr später die erste Erziehungsanstalt für arme, aufsichtslose und schulpflichtige Knaben hervorging. Sie trug den Namen »Sonnenblume« und kann als erster deutscher Kinderhort angesehen werden. 1911 fand in Dresden die erste deutsche Hortkonferenz statt. Zur Zeit der Reformpädagogik wurden zahlreiche pädagogische Vereine zur Unterstützung von Kindergärten und Kinderhorten gegründet. Es wurde die Auffassung vertreten, dass die Hortfürsorge nach den jeweiligen Bedürfnissen vor Ort zu gestalten ist. Während die Entwicklung des Kindergartens immer im Blickpunkt des öffentlichen Interesses stand, blieb den Bemühungen von Kinderhorten bis heute eine vergleichbare gesellschaftliche Anerkennung versagt. Am 7. September 1919 fand in Stuttgart die Eröffnungsfeier der ersten Waldorfschule statt. Als freie Schule realisierte die Waldorfschule den Impuls der Selbstverwaltung, als Schule für Kinder aller Begabungen und Schichten den Gedanken der sozialen Koedukation. Schon in dieser Schule gab es einen kleinen Hort, und so blicken wir auf eine über 80-jährige Geschichte der nach anthroposophischen Gesichtspunkten arbeitenden Horte.

Als Teilnehmerin der regelmäßig stattfindenden Hortfachtagungen erkannte ich schnell, wie unterschiedlich sich die Nachmittagsbetreuung in den Waldorfschulen bundesweit gestaltet. Es gibt Ganztagsorte, Wartehorte, Hütehorte, Wartegruppen, Ganztagschulen mit integrierten Horten und selbstständige freie Horte.

Stellen sich auf diesen Tagungen beispielsweise zwei Ganztagsorte vor, so wird ihre Verschiedenartigkeit deutlich. Die Bedingungen von Bundesland zu Bundesland sind unterschiedlich, jeder Hort hat seine eigene Gründungs- und Entstehungsgeschichte, meist zugeschnitten auf die besonderen Bedürfnisse der Kinder, Eltern und Lehrer in dieser speziellen Umgebung in diesem Bundesland. Nicht zu vergleichen ein Hort in der Großstadt und auf dem Lande, im Westen und im Osten, an der Küste und im Gebirge.

Viele Horte entstehen parallel zu einer Schulgründung. Hier handelt es sich um Waldorfschulen, die in ihrer Entwicklungs- und Gründungsphase die Notwendigkeit der sinnvollen Ergänzung ihres Konzeptes durch Nachmittagsbetreuung erkannt haben. Diese Horte verfügen von Beginn an über eigene Räumlichkeiten, über Fachpersonal und erfahren eine hohe Akzeptanz seitens der Schule. Auch die finanzielle Belastung für den Schulhaushalt wird von Anfang an bedacht und von allen mitgetragen. Die Lehrer und Horterzieher tauschen sich regelmäßig in den Lehrerkonferenzen aus. So kann eine optimale und fruchtbare Zusammenarbeit entstehen. Nicht selten ermöglichen bei Kinderkonferenzen wertvolle Erfahrungen und Beobachtungen der Erzieher im Hort einen anderen Blick auf das Kind. Viele Schulkollegien schätzen diese ergänzende Wahrnehmung. Welch enormen Beitrag die sinnvolle Nachmittagsbetreuung leisten kann, erleben die Lehrer in ihren Klassen und die Eltern zu Hause.

Horte entstehen auch durch Elterninitiativen. Meist handelt es sich um die Einrichtung

der Nachmittagsbetreuung an einer Schule, die bereits existiert. Es gibt eine Vielzahl von Gründen für eine Elterninitiative. In den meisten Fällen ist die Betreuung nach Schulschluss einfach notwendig geworden. Oft wird eine solche Initiative mit großem Engagement unterstützt. Jedoch werden in solchen Fällen erst einmal Übergangslösungen bei den Räumlichkeiten und dem Personal gesucht, um so schnell wie möglich eine Betreuung zu gewährleisten. Meist folgt diesem Anfang ein harter Kampf um vernünftige Arbeitsbedingungen für die Hortner. Vielerorts ist das eine Geld- und Zuschussfrage. Nicht zuletzt ist oft noch der Kontakt zwischen den Lehrern und Kollegen nicht optimal. In manchen Schulen müssen die Erzieher weiterhin die Bedeutung der Nachmittagsbetreuung erläutern.

Eine ganz individuelle Art der Entstehung eines Hortes ist die Gründung eines Vereins oder die Entstehung aus einem Kindergarten heraus. Auch gibt es selbstständige Horte, die nicht an Schulen angeschlossen sind. Diese Horte arbeiten mit einem hohen persönlichen Engagement und ausgebildeten Fachpersonal. Das liegt an der Bezuschussung von Horten. Horte, die selbstständig arbeiten, müssen ein hohes Maß an Einfallsreichtum und Kreativität an den Tag legen, um das »Unternehmen« mit positiven Zahlen zu führen. Die Zuschussituation seitens des Jugendamtes für soziale Projekte und dringend benötigte Nachmittagsbetreuung für Kinder ist erschreckend. Viele Projekte müssen jährlich neu geplant werden.

Gesellschaftliche Veränderungen und das Ende eines Ideals

Das lange hochgehaltene Ideal – das Kind geht vormittags in die Schule, wird zum Mittagessen von der Mutter zu Hause erwartet, nachmittags geht es zu Freunden um die Ecke zum Spielen – hat schon lange ausgedient. Es ist ein steigender Bedarf an Nachmittagsbetreuung zu beobachten. Vor allem in den letzten 20 Jahren haben sich die Familiensituationen dramatisch verändert. Das hat viele Ursachen: die verschiedenen Familienformen, die sich bilden – Alleinerziehende, Patchworkfamilien, Lebensgemeinschaften –, eine hohe Scheidungsrate und die immer weiter steigende Zahl der erwerbstätigen Mütter; auch den unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen muss Rechnung getragen werden.

Eine große Rolle spielt der hohe Anteil an ausländischer Bevölkerung: Für Kinder aus diesen Familien ist ein Hortplatz oft Voraussetzung für eine reibungslose Bewältigung des Schulalltages. Hier wird wichtige Sozialarbeit geleistet.

Nicht zuletzt zwingen die Einkommensverhältnisse beide Elternteile zur Erwerbstätigkeit.

Schließlich darf man auch nicht die Schlüsselkinder vergessen, die den ganzen Nachmittag auf sich gestellt sind.

Die Schulzeit bedeutet für viele Familien einen völlig neuen Lebensabschnitt, der zahlreiche bisher unbekannte Aufgaben mit sich bringt. Eltern benötigen zusätzliche Kompetenzen, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können: neuen Zeitstrukturen, der Notwendigkeit, die Erwerbstätigkeit mit der Betreuung des Kindes zu vereinbaren, der Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben usw.

Für die Eltern der ehemaligen DDR war Ganztagsbetreuung seit 40 Jahren eine Selbst-

verständlichkeit, so dass keine Waldorfschule im Osten Deutschlands ohne Hort gegründet wurde. Eltern in den neuen Bundesländern waren es gewohnt, ihre Kinder in entsprechenden Einrichtungen betreuen zu lassen.

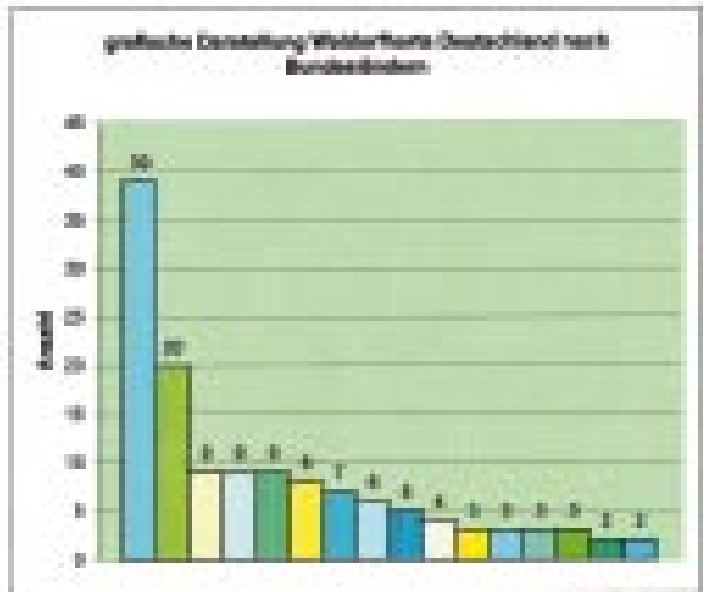
Kristin Naumann

Statistiken zur aktuellen Hortsituation

Im Rahmen einer Datenerhebung im Zeitraum Juni bis Oktober 2004 hat sich folgendes Bild bzgl. Anzahl und Verteilung der Horte in Deutschland ergeben:

Verteilung der Waldorfhorte Deutschlands nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl
Baden-Württemberg	30
Nordrhein-Westfalen	20
Bayern	9
Hessen	9
Niedersachsen	9
Berlin	8
Schleswig-Holstein	7
Hamburg	6
Rheinland-Pfalz	5
Brandenburg	4
Bremen	3
Mecklenburg-Vorpommern	3
Sachsen	3
Thüringen	3
Saarland	2
Sachsen-Anhalt	2
Gesamtanzahl	132



Waldorfpädagogik arbeiten, 126 direkt an die Schulen angeschlossen sind. 12 Prozent (17) aller Horte arbeiten als freie Horte.

Literaturhinweise:

Gabriele Berry/ Ludgar Pesch: Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch. Neuwied, Berlin 2000

Karlheinz Kaplan/ Bernd Becker-Gebhard: Handbuch der Hortpädagogik, Freiburg 1997

Was brauchen Kinder heute?

Soziales Lernen, Sinnesschulung

Die Wartegruppe an der Rudolf-Steiner-Schule Ismaning

Nach jahrzehntelanger praktischer Arbeit mit Kindern, zuerst in häuslicher Umgebung mit Pflegekindern und den eigenen vier Kindern, dann in einem Montessori-Kinder-garten, bin ich, selbst Waldorfschülerin, seit sechs Jahren in der Wartegruppe Ismaning tätig.

Von Anfang an legte ich großen Wert auf die Schulung der Sinne, damals noch nicht wirklich wissend, welch großes Gebiet dies eigentlich umfasst. Dank der Hortner-Fach-tagungen in Mannheim konnte ich tiefe Einblicke in die Zusammenhänge der zwölf Sinne¹ erlangen, die meine bis dahin nur im Gefühl vorhandenen Ahnungen bestätigten und bekräftigten. So lernte ich, Kinder genau zu betrachten, ihre Eigenheiten wahrzunehmen, aus einzelnen Eindrücken Zusammenhänge herzustellen, zu diagnostizieren, um nicht zuletzt Defizite beim Tast- und Lebenssinn¹, beim Eigenbewegungs- und Gleichgewicht-sinn bemerken und ausgleichen zu können. Um hier unterstützend zu vermitteln, brau-chen die Kinder Anregungen und Erfahrungen in allen Sinnesbereichen.

Soziales Lernen

Im Spiel können die Kinder ihre Freundschaften vertiefen, auch hier gehen sie oft Verbindungen mit Kindern ein, die ihre Vorlieben teilen, um gemeinsam erleben zu können, um das menschliche Miteinander zu erlernen. Auch ziehen sich scheinbare Gegensätze an, die aber bei genauerer Betrachtung ähnliche Merkmale mitgebracht haben. Aus diesem Grund betreue ich die Kinder gruppenübergreifend; die Möglichkeiten der Individualisierung sind breiter gefächert.

Dabei ist es wichtig, einen nicht zu perfekten Lebensraum anzubieten, damit die Kinder kreativ sein können. Für den Lebenssinn ist es hilfreich, Kontakte zu pflegen, Freundschaften aufzubauen, Gemeinsamkeiten kennen zu lernen, Sympathie und Antipathie zu erspüren, den Umgang damit zu erlernen.

Sinnes-Schule

Ich unterstütze den Tastsinn, indem ich Stellen und Plätze geschaffen habe, an denen die Kinder die Grenzen erfahren können, die die Erde uns gibt. Dies bedeutet Abwechslung in der Bodenbeschaffenheit, unebene Wege, Stolpersteine und -schwelle, Kies, Wiese, Matsch, Sand, Stein, Wasser und Staub. Bretter, Äste, Bauteile helfen, Häuschen, Höhlen und Lager zu bauen, und bieten Rückzugsmöglichkeiten.

Außerdem lasse ich die Kinder Früchte, Blätter und Pflanzen sammeln, die sie dann in unserer Hexenküche zu tollen Mahlzeiten verarbeiten. Aber auch das Bestimmen und Erkennen von Pflanzen und Tieren ist mir wichtig, immer wieder schlagen wir in Büchern nach, was wir so alles auf unserem Schulgrund finden können.

Eigenbewegungssinn und Gleichgewichtssinn lassen sich durch die Koordination von Hand, Fuß, Körper und Kopf sehr gut schulen. Hier ist es wichtig, dass die Kinder balancieren, wippen, schaukeln, klettern, hüpfen und krabbeln können. Es genügen einfachste Mittel, an Baumstämmen und Kletterstangen können die Kinder ihre Fähigkeiten erproben und messen. Auch Bewegungsspiele, Gruppen- und Mannschaftsspiele zu unterstützen und zu vermitteln ist hilfreich. Ballspiele schulen nicht nur die Bewegung und geben dem Drang hierzu Platz, sondern fördern auch das Sozialverhalten.

Ein groß gefächertes Angebot von verschiedensten Bastelmöglichkeiten mit den unterschiedlichsten Materialien schafft für alle Bereiche wichtige Grundlagen. Das Erlernen von Verbindungen der Materialien gibt Sicherheit und fördert die Kreativität. Ein nicht zu großes Sortiment an Scheren und Stiften schafft soziale Rücksichtnahme.

Auch werden die Kinder in die einzelnen Arbeitsprozesse mit einbezogen, sie werden an der Planung beteiligt, um nachvollziehen zu können, wie es zu den einzelnen Arbeitsschritten kommt. So lernen sie auch hier, etwas von Anfang an zu erleben, sie erfahren, dass die Arbeit und das Schaffen wichtiger sind als letztendlich das Produkt, das sie herstellen.

Auch pflege ich unsere Spiele, Puppen, Autos, Sandspielsachen und Bausteine; alles wird von mir während der Gruppenzeit repariert und vieles selbst hergestellt, um den Wert der einzelnen Dinge herauszuarbeiten und unserer Wegwerfgesellschaft ein Gegengewicht zu geben. Eine von mir gehäkelte Pferdeleine wird niemals im Gras vergessen, da die Kinder ja die Zeit, die ich für die Anfertigung benötige, mit jeder Masche miterleben konnten.

Diese Freiräume für die Kinder zu schaffen und einen Bogen zwischen Schule und Hort in einer gesunden Umgebung zu schlagen, ist mein Ziel.

Kathrin

Heinz

Die Bedeutung des Spiels

Der Hort »Silberfähre« in Berlin-Friedenau

Wir sind ein Waldorfhort, dessen Kinder aus den umliegenden öffentlichen Schulen kommen.

Wir beginnen mit einem gemeinsamen Mittagessen, an das sich eine ruhige Zeit anschließt, die so genannte »Flüsterstunde«, in der die Kinder entspannt und ruhig zusammen sind, im wahrsten Sinne des Wortes »alles verdauen«, zum Beispiel Schule, Konflikte, Essen usw. Es gibt Zeit für ruhige Unterhaltung oder Zuhören beim Vorlesen. Danach bis etwa 15.30 Uhr werden die Kinder bei den Hausaufgaben betreut. Hinterher treffen sie sich zu gemeinsamen Spielen. Je nach Jahreszeit spielen sie Ballspiele, Laufspiele, Gesellschaftsspiele, Rollenspiele und Bewegungsspiele. Außerdem treffen sich die größeren Jungen bei fast jedem Wetter an einem festen Tag nach dem Hort zum Fußballspielen auf dem Sportplatz. Sie haben unter sich einen Verein gegründet. Billardspielen erfreut sich ebenfalls großer Beliebtheit.

Zum besseren Verständnis: Wir sind eine altersgemischte Gruppe von 18 Kindern aus den Klassen 1-5. In unserer »Großfamilie« ist der soziale Gruppenprozess frei und ko-

operativ. Die Kinder kennen sich aus den jeweiligen Klassen ihrer Schule und kommen mitunter schon seit vier Jahren in den Hort. Wir verreisen jeden Sommer einmal am Wochenende und übernachten zwei Mal im Jahr im Hort. Da durch die vielfältigen schulischen und außerschulischen Angebote die Zeit der Kinder meist verplant ist, ist es mir inzwischen zu einem großen Anliegen geworden, die Kinder in der kurzen Zeit, die sie im Hort verbringen, frei und nach ihren Bedürfnissen spielen zu lassen.

Was spielen die Kinder am liebsten? – Sie verkleiden sich gerne. Schnell findet sich ein »Spielanleiter«, der eine Idee hat, mit Tüchern, Polstern oder Ständern Kulissen baut – und alle anderen machen mit. Dabei genießt er den vollen Respekt der übrigen Kinder. Jedes Kind findet eine Aufgabe: Lampen ein- und ausschalten, Karten abreißen, den An-sager spielen. Jeder ist in seiner Rolle für das Ganze verantwortlich. Das soziale Verhalten fügt sich wie von alleine in eine Ordnung zwischenmenschlicher Beziehungen. Der Spielgefährte wird zum Partner und entwickelt sich zu einem mitbestimmenden Glied in der Gemeinschaft. Setzt sich die Spielgruppe neu zusammen, übernimmt ein anderes Kind die Rolle des Initiators und bringt seine eigenen Ideen in dieses Spiel ein.

Handelt es sich um Regelspiele, wie z.B. »Ball über die Schnur werfen«, »Ball abwerfen«, »Bauer spielen« oder auch Fußball, so achten die Kinder von selbst auf die Einhaltung der Regeln. Dabei treten sie in einen intensiven Kommunikationsaustausch. Regeln werden aber der jeweiligen Situation angepasst. Sie verändern oder bereichern das Spiel. Es kommt vor, dass »Verlierer« oder »Abweichler« den Spielverlauf unterbrechen. Dies begleiten sie mit heftigen verbalen Attacken. Die Bereitschaft der Kinder, den anderen nach dem Konflikt wieder anzunehmen, wird mit einem enormen Kommunikationsaufwand untereinander begleitet. Jemanden auszugrenzen empfinden sie als Verlust. Innerhalb der Gruppe fühlen sie sich so verbunden, dass sie wissen: »Man ist nicht alle Tage gleich gut drauf«. Wer verliert, kann bei einem anderen Spiel wieder gewinnen. Bestimmte Verhaltensweisen am anderen, wie z.B. Foulspiel beim Fußball, wütend werden, immer im Mittelpunkt stehen, nehmen die Kinder selbst wahr. Solche Konflikte werden untereinander gelöst. Dabei ist es hilfreich, wenn die Regeln überschaubar und die Absprachen verbindlich sind.

Im Alter von ca. 9 Jahren, der Loslösung von der frühkindlichen Welt und der Familienzugehörigkeit, spürt das Kind, wie es immer mehr auf sich gestellt ist. Es entdeckt zunehmend seine eigene Individualität, erlebt aber auch erstmals eine Verunsicherung. In dieser Phase braucht es die Geborgenheit einer Spielgemeinschaft, in der es auf vertraute Spielfreunde trifft. Das Kind fühlt sich von der Gruppe regelrecht angezogen und ist bereit, seinen eigenen Willen freiwillig an die Intentionen der anderen zu binden. »Wer spielt, hat geschworen«. Soziales Verhalten wird von den Kindern selbst thematisiert, verbal beschrieben. Sprache wird dabei lebendig und persönlich gebildet.

Die Spielgemeinschaft der 9-12-Jährigen wird so zu einer Vorstufe gesellschaftlicher Ordnung, in der sich demokratisches Empfinden entwickelt.

In meiner Gruppe lebt das Spiel, die Gemeinschaft und die Freude der Begegnung mit den anderen. Große Jungen (ca. 11-Jährige) können mit Erstklässlern toben, spielen und als beschützende große Brüder nochmals eine Tätigkeit durchleben, die sie ein paar Jahre zuvor vielleicht viel zu schnell übersprungen haben. Auch unter den Mädchen entstehen Solidarge-

meinschaften, beispielsweise durch Hilfe bei den Hausaufgaben.

Warum sind solche Spielgemeinschaften gerade in diesem Lebensabschnitt so wichtig?

Das, was das Kind im zweiten Jahrsiebt erlebt, wird es im vierten Jahrsiebt als lebendige Erinnerung in sich tragen und somit sich in seinem Leben zu einem selbstständigen und verantwortungsbewussten Menschen entwickeln.

Wiebke Hö-

fer

Soziale Umbrüche verlangen nach Ganztagsbetreuung Der Hort an der Freien Waldorfschule Cottbus

Oft erlebt eine Erzieherin die Kinder in der Nachmittagsbetreuung ganz anders als die Pädagogen am Vormittag in der Schule. Unterricht ist nun mal viel durchstrukturierter als die Gestaltung des Freizeitbereichs. Die familiäre Atmosphäre, der individuelle Umgang und die Eigendynamik der Beziehungen, alles, was sich am Nachmittag ergibt, bietet dem Erzieher einen umfassenden Blick auf das Kind. Erkennbare Defizite in der Entwicklung der Kinder sind durchaus auch im Hortbereich auszugleichen. Die Ausreifung der »un-teren« Sinne¹ oder die weitere Entwicklung der so genannten »Basiskompetenzen« kann ohne weiteres nach der Kindergartenzeit im Hort fortgesetzt werden.

Was brauchen wir für Horte und vor allem: was brauchen die Kinder in der heutigen Zeit für Möglichkeiten der gemeinsamen Freizeitgestaltung, und wie werden wir der sich zunehmend verändernden Familiensituation heute gerecht?

Immer mehr Mütter müssen eine Berufstätigkeit außer Haus ausüben, um den Lebensunterhalt zu verdienen oder aufzustocken. Der Anteil von alleinerziehenden Elternteilen ist drastisch gestiegen. Frauen wollen sich nicht zwischen Beruf und Kind entscheiden müssen. Ein Drittel der heutigen Kinder hat keine Geschwister, und es fehlen diesen Kindern soziale Erfahrungsfelder. Immer öfter suchen Eltern Möglichkeiten, ihren Sprösslingen nach dem Unterricht Betätigungsfelder zu bieten. Horte und Freizeitgruppen sind in den alten Bundesländern nach wie vor rar, aber die Nachfrage groß. So wird auf Sportgemeinschaften, Musikschulen, Tanzgruppen usw. ausgewichen, und die Kinder werden so von Institution zu Institution durchgereicht.

Oft gehen die Kinder nach der Schule nach Hause und sind sich selbst überlassen, ja manche vereinsamen. Hier liegt die Frage nach dem sozialen Umfeld klar auf der Hand. Das allerwichtigste Umfeld bildet nach wie vor die Familie – soweit vorhanden. Ergänzend dazu kann und sollte es Nachmittageinrichtungen geben, die den tatsächlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden. Horte bieten hier vielfältige soziale Erfahrungsfelder an und können so den Interessen und Notwendigkeiten der Kinder gerecht werden. Hier können individuelle Wünsche und Bedürfnisse in ein Verhältnis zur sozialen

»Kinder sollten mehr spielen, als viele es heutzutage tun. Denn wenn man genügend spielt, solange man klein ist, dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später ein Leben lang schöpfen kann. Dann weiß man, was es heißt, in sich eine warme Welt zu haben, die einem Kraft gibt, wenn das Leben schwer wird.«

Abendzeitung München,



Das Hortgelände der Freien Waldorfschule Cottbus

Gemeinschaft gebracht werden. Wo Kinder Regeln und Verabredungen einhalten lernen, wo ihnen Liebe und Vertrauen für das Zusammenleben entgegengebracht werden, da bekommen sie Halt und Orientierung. Kinder sind auf sozialen Umgang angewiesen. Sie brauchen die Entwicklungsräume verschiedener sozialer Gemeinschaften.

Wieviel Freude bereitet es den Dritt- und Viertklässlern, den kleinsten Hortkindern das Hortleben zu vermitteln, zum Beispiel wie groß das Hortgelände ist, wo man sich aufhalten darf und wo nicht mehr ... Wie wunderbar ist es, wenn die »Großen« rücksichtsvoll durch das Treppenhaus des Hortes laufen, weil die Kleinen ihren Mittagsschlaf halten. Wie groß ist die Aufregung, wenn wieder alle Spielsachen kaputt oder verloren gegangen sind und die Frage im Raum steht: Wo finden wir sie wieder? Wenn 60 Kinder auf »Schatzsuche« gehen und tatsächlich fündig werden!

Unendlich viele Möglichkeiten bieten sich im Hort, dem Bewegungs- und Tatendrang der Kinder gerecht zu werden: gemeinsame Spiele, Toben, Wandern gehen, Sandburgen bauen, Weidenhäuser errichten, Brot und Kuchen backen, Salate für ein Fest vorbereiten, Tänze einüben, Wolle waschen, Filzen, Töpfern, Malen, Schnitzen, Baden gehen, gemeinsames Rodeln im Winter, im Herbst bunte Laubblätter sammeln usw.

Durch Tages-, Wochen- und Jahresablauf, durch immer Wiederkehrendes, sich Wiederholendes, durch das Erleben von Anfang und Ende, durch Rituale bekommt das Kind Halt und Orientierung und lernt innerhalb dieser Rhythmen zu »atmen«.

Die Erfahrungen mit den Naturelementen Wasser, Luft, Feuer, Erde sind für die kindliche Entwicklung von weitreichender Bedeutung, und gerade hier bietet die Nachmittagsbetreuung viele Möglichkeiten. Wie wichtig ist es heute vor allem für Kinder, die in der Stadt aufwachsen, dass sie die Möglichkeit haben, in der Erde zu wühlen, zu matschen, sich dreckig zu machen, sich in Sand einzubuddeln oder Sandberge von hier nach dort zu



»Friedensmahl« bei den Cottbuser Indianern

schippen, Staudämme zu bauen und im Spiel ganz Kind zu sein.

Wieviel Freude und Schaffenskraft ist bei den Kindern zu beobachten, die mit im Garten arbeiten: pflanzen, säen, gießen und vor Freude hüpfen, wenn etwas wächst und gedeiht. Wieviel Mühe bereitet es, ein Schiffchen aus Baumrinde zu schnitzen, und wie stolz lassen es die Kinder am nahe gelegenen Flüsschen fahren, laufen von Brücke zu Brücke und beobachten die Fahrt ihres Schiffchens, um es anschließend bäuchlings aus dem Wasser vor dem Verschwinden zu retten.

Horte können, wenn sie das richtige Augenmerk bekommen, eine große Chance für Kinder, Schule sowie auch für die Elternhäuser sein. Möglichkeiten, sich in der Freizeit sinnvoll zu betätigen, gibt es in den Horten genügend. Es ist wichtig, dass die Lehrerkollegien die Nachmittagsbetreuung als Ergänzung wahrnehmen. Geschultes und gut ausgebildetes Personal in den Horten kann so manche therapeutische Einrichtung und Maßnahme ersparen. Es gibt viele Eltern, die für die Nachmittagsbetreuung dankbar sind und den Hort als eine große soziale Möglichkeit für die Entwicklung ihrer Kinder sehen.

Wenn Eltern Mühe haben, ihre Kinder zu den Schließzeiten aus der Einrichtung zu bekommen, dann ist das die schönste Bestätigung für die Kolleginnen und Kollegen, dass ihre Arbeit sinnvoll ist.

Conny

Lehmann

Anmerkung:

- 1 Zur differenzierten Sinneslehre Rudolf Steiners vgl. Willi Aeppli: Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege, Stuttgart ⁵1996 – Durch den »Lebenssinn« nehmen wir unsere eigene vitale Befindlichkeit wahr, z.B. Hunger, Müdigkeit, Unwohlsein, sich gesund fühlen.

Gestalter einer »Freizeit-Heimat«

Berufsbild und Schulung des Erziehers im Hort

Horte wollen dem Kind eine »Freizeit-Heimat« sein, ein Ort verlässlicher, Rückhalt gebender Bindungen an konkrete Menschen und Gruppenkonstellationen mit sinnerfüllten Lebens- und Tätigkeitsmöglichkeiten. Die »Heimatqualität« dieser kleinen sozialen Gemeinschaft wird von einem Gewebe von Lebensgrundgefühl vermittelnden Elementen, die die Kinder aufnehmen, getragen. Es ist die Aufgabe des »Hortners«, die Beziehungen zwischen der altersgemischten Gruppe und dem einzelnen Kind durch vielfältige gegenseitige Anregungen zu gestalten.

In einem solchen lebendigen sozialen Organismus gibt es einen ständigen Balancevorgang von vier miteinander in Beziehung stehenden Qualitäten, wie sie Rudolf Steiner als die vier im Menschen wirksamen Grundkräfte beschrieben hat: die Formkräfte, die Lebens- oder Vitalkräfte, die seelischen Kräfte und die Bewusstseinsvorgänge.¹

Ähnliches entwickelte Aaron Antonovsky² mit seiner Idee der Salutogenese. Danach ist ein Mensch umso gesünder, je positiver seine allgemeine Grundhaltung gegenüber der Welt und seinem eigenen Leben ist. *»Das Kohärenzgefühl hat drei Komponenten: das Gefühl von Verstehbarkeit (Lebensereignisse können in ihrem Zusammenhang verstanden werden), das Gefühl von Bewältigbarkeit (sie müssen nicht untätig hingenommen werden) und das Gefühl von Sinnhaftigkeit (sie sind es wert, sich mit ihnen auseinanderzusetzen).«³*

Diese – und andere – Lebensgestaltungsvorgänge sind es, durch die in der Hortarbeit der salutogenetische Ansatz der Waldorfpädagogik intensiv praktiziert wird.

Der Beruf des Horterziehers⁴ ist so vielfältig wie das Leben selber und vollzieht sich zwischen dem Geschehen im Umkreis des Hortes und der Gestaltungsarbeit im Hort und in der Hortnerin⁴ selber. Horterzieher sind »Erlebensraum-Gestalter« zwischen Schule und Elternhaus, für die Individualität des Schulkindes, das Welterfahrung und -begegnung sowie menschliche Anbindung sucht.

Erzieher in diesem Arbeitsfeld müssen Allroundkünstler werden wollen: Helfer, Vermittler, Tröster, Vorbild, Heilerzieher, Lehrer. Sie müssen häuslich und flexibel sein, einen Sinn haben für Schönheit und Wahrheit, fröhlich, verlässlich, kreativ, aber auch streng sein, Interesse für persönliche Nöte und Fragen haben, Jugendliteratur vermitteln, Spiele und verschiedenste handarbeitliche und handwerkliche Tätigkeiten kennen. Hortner sind ein Stück weit Erlebnispädagogen, machen Eltern- und Beratungsarbeit, bringen sich – wo möglich – initiativ in den Schulorganismus ein usw. Und sie vergessen bei alledem möglichst nicht sich selber.

Sie wissen: Familienergänzend, nie die Eltern ersetzend, soll ihre Aufgabe in diesem Entwicklungsraum sein, der immer mehr versteppt, immer mehr verinselt. Die Dauer der unbeschränkten Kindheit, das Kinderprivileg auf totale Zweckfreiheit, das undisziplinierte Glück der kindlichen Lebens- und Fantasiewelten wird immer mehr eingeschränkt.



Hortarbeit in sozialen Brennpunkten, wie hier in Kassel

Kindheit als Fundament der Biografie verschwindet in der von Dauereffizienz und Zweckdenken geprägten Welt des Erwachsenenlebens, in der sinnerfüllte, sinnvolle Betätigung zu einer besonderen Herausforderung wird. Eine Erziehung zur Lebenskompetenz muss auch im Hort gepflegt werden, damit die Kinder später als erwachsene Menschen mit schöpferischer Fantasie und Initiative in den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen bestehen können.

Der Horterzieher – Entwicklung von Fähigkeiten üben

Heute, wo es eigentlich gilt, die neuen Herausforderungen anzupacken, wird ein übergroßer Anteil der Bildung unserer Kinder (kognitiver Wissenserwerb) im Sitzen und Zuhören aufgenommen. Nach den Schulstunden verbringen die Kinder viel Zeit sitzend an Hausaufgaben und Bildschirmen. Die umfassende Kenntnis globaler Zeitprobleme wächst in dem Maße, wie Handlungsfähigkeiten verschwinden. Unsere Kultur des Sitzens und passiven Zuschauens steht der Suche der Kinder nach Entfaltungs-, Erlebens- und Bewegungsräumen entgegen. Es suchen Kinder mit ihren uns alle herausfordernden Mitteln nach Möglichkeiten, die Verhältnisse zu verändern. Nicht eine Ganztagschule mit einer Verschulung der Nachmittage, sondern Ganztagslebensräume sind – auch vom Hortner – zu gestalten. Und das wird in den 200 Waldorfhorten auf verschiedenste Art und Weise mit z.T. spannenden Konzepten durch die Erzieher praktiziert.

Den Kindern fehlt eine lebensvolle Erfahrung des Erübens von Fähigkeiten, des Übens aller methodischen Schritte: wie man hinter etwas kommt, es ausprobiert, scheitert und dies zu neuen Ideen und Impulsen nutzt. O.F. Bollnow macht in seiner kleinen Schrift »Vom Geist des Übens« darauf aufmerksam, dass es beim Üben nicht um kognitiven Lerndrill geht, sondern letztendlich um die Gestaltung eines entwicklungs-offenen, inneren Menschen: »Richtig verstandenes Üben schenkt innere Freiheit.«⁵

Es ist dieser Übprozess der selbstschöpferischen Entwicklung von Können und Kenntnis, die es in einzigartiger Weise in der Kindheit gibt. In der Waldorfpädagogik ist diese Zukunftsausrichtung in ihrer spezifischen Menschenkunde enthalten: Leben ist zugleich Entwicklung. Wir können ihre Intensität bestimmen. Sie geschieht besonders in Zwischenräumen, in den ausgesparten Spalten, im Niemandsland eines erlebnisreichen und erfahrungsgesättigten, vielfältigen Nachmittags-Lebensraumes. Der Hortner ist Brücken-

bauer für Prozesse, die sich am stärksten im Erreichen von verschiedenen Stufen von Sozialkompetenz des Kindes zeigen, indem eine Kultur des Zueinanders und Miteinanders des Mensch-Seins entsteht – eine Kulturpädagogik. Karl König sagt: *»Kind-Sein heißt, sich wandeln dürfen durch Gehen, Sprechen, Denken, durch Nachahmung und Vorbild, durch Autorität und Freiheit. Hülle auf Hülle wird abgelegt. Aber immer neu entsteht um das Kind die Welt der anderen. Diese andere Welt sind wir. Wandeln kann sich das Kind, aber wandeln wird es sich nur in der Art, wie eben die Menschen, die es umgeben, ihm begegnen. Kindheit ist erst dann ewig Kind-Sein, ist erst dann eine Wirklichkeit, wenn die Menschen, die um die Kinder sind, selbst wieder beginnen, Kinder zu werden, wenn sie anfangen, nicht fertig sein zu wollen, sondern sich auf den Weg begeben, beginnen sich selber zu wandeln. Dem Kind ist das Wandeln gegeben, der Erwachsene muss es sich immer wieder neu erwerben. Menschsein ist immer ein Werdendes.«*⁶

Der Hort, ein Raum des Atmens

Der Hortner hat es in der Regel mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren zu tun. Um ein vertieftes Verständnis für diese Entwicklungsphase des Kindes zu erlangen, ist es hilfreich, sich mit der Menschenkunde des zweiten Jahrsiebts auseinanderzusetzen.

Mit dem Übergang vom ersten zum zweiten Jahrsiebt wird das Kind im weitesten Sinne fähig zu schulischem Lernen. Waren die Kräfte des kindlichen Wachstums bis dahin in erster Linie mit der Ausbildung seiner inneren Organe beschäftigt, so stehen sie nun – auf eine neue, geistige Stufe gehoben – für die Vorstellungsbildung zur Verfügung.⁷ Sowohl in der Gedächtnisbildung als auch im Vorstellen im Zusammenhang mit aktuellen Wahrnehmungen ist eine neue Fähigkeit zu beobachten, die auch im Freizeitbereich genutzt werden kann und will. So sind die Kinder zum Beispiel in neuer Weise im Stande, sich an Spielregeln zu halten.

Um das achte Lebensjahr herum entwickelt das Kind eine neue Möglichkeit, Zusammenhänge gedanklich zu verstehen. War es bisher von der einzelnen Wahrnehmung »überwältigt«, so wird jetzt ein Verständnis für Verhältnisse, für Relationen ausgebildet. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget hat in seiner »Psychologie des Kindes«⁸ durch zahlreiche Versuche diesen Umschwung eindrücklich veranschaulicht. Hans Müller-Wiedemann nennt diese Fähigkeit in seinem wichtigen Buch »Mitte der Kindheit«⁹ »Relationen als Ein-Ausatmungserfahrung«. Dieser Zusammenhang ist auch deshalb so interessant, weil Rudolf Steiner die Mitte des zweiten Jahrsiebts (zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr) als »Atemreife« bezeichnet. Die Hortnerin empfängt also die Kinder in der Zeit, in der der Zahnwechsel stattfindet, und begleitet sie durch die Phase der »Atemreife« hin zur »Erdenreife« (Pubertäts- und Adoleszenzzeit).

Die Aufgabe des Hortes könnte man so als die Schaffung eines Raumes zum Atmen bezeichnen! Ein Ort, an dem das Kind erst einmal nach den Anforderungen der Schule ausatmen können sollte, ein Ort der Mitte und Vermittlung zwischen Schule und Elternhaus, ein Ort der »mittleren« Begegnung mit dem erwachsenen Erzieher, der nicht mehr »konfrontierender« Lehrer, aber auch nicht vertrauter Elternteil ist, sondern sich als Begleiter an die Seite des Kindes stellt und mit ihm den triangulären Blick (Seite an Seite)



*Ausflüge in die Natur gehören zum
Betreuungsangebot*

auf die Erscheinungen der Welt übt. Hier gewinnt der Ursprung des Wortes »Hort: Schatz; das Angehäufte, Fülle, Menge« wieder Bedeutung, allerdings nicht im Sinne der heute bekannten Reizüberflutung, sondern als »sicherer Ort, Schutz, Zuflucht«, wie das Wort im Neuhochdeutschen zunächst biblisch auf Gott bezogen verwendet wurde. Das Germanische Wort »huzdo« ist verwandt mit den Worten für Haus und Hose und weist in schöner Weise auf die Aufgabe der Hüllenbildung hin. Dieser Hülle bedarf das Kind um das neunte, zehnte Lebensjahr, da es beginnt, sich von der Umwelt abzugrenzen und einen eigenen inneren Seelenraum auszubilden.¹⁰ Das Einpendeln des Atem-Puls-Rhythmus auf das Verhältnis von 1 : 4 in diesem Alter ist nach Rudolf Steiner die physiologische Voraussetzung für das »Einklinken« des Ich.¹¹ Es kann hier auch von einer neuen Art des Ich-Erlebens gesprochen werden. Konnte das Kind bisher seelisch mit seiner Umgebung weitgehend konsonieren, so erlebt es jetzt öfter eine Diskrepanz zwischen der Stimmung in der Umgebung und seinem eigenen seelischen Erleben. Fragen nach dem eigenen Ursprung, nach familiärer Herkunft und

Identität, nach der eigenen Sterblichkeit tauchen auf und bedürfen der diskreten, verständnisvollen Begleitung durch den Erwachsenen.

Die hier angedeuteten menschenkundlichen Entwicklungshintergründe müssten zentraler Teil der Ausbildung zur Hortnerin sein. Einmal helfen sie, das Kind in dieser Phase seiner Entwicklung besser zu verstehen, zum andern ergeben sich eine Fülle von methodisch-didaktischen Ideen aus diesem Verständnis. Nicht zuletzt aber ist es begeisternd, zu erkennen, dass der Hort, dem immer noch und immer wieder der Ruf einer »Notlösung« in einer Zeit mangelnder Betreuung durch das Elterhaus anhaftet, im Sinne des oben Ausgeführten als durchaus eigenständige, sinnvolle pädagogische Einrichtung mit einer altersbezogenen notwendigen und sinnvollen eigenen Prägung zwischen Elternhaus und Schule erscheint. Oder anders gesprochen: Einen – wie auch immer gearteten – Hort braucht jedes Kind in diesem Alter!

Freie Kinder- und Jugendarbeit in Kassel

Grundlage unserer Spielgruppenarbeit in den sozialen Brennpunkten der Stadt Kassel ist die Waldorfpädagogik, die ja von ihrem Grundkonzept her bemüht ist, für die verschiedenen Lebensabschnitte entsprechend verwandelt, Erkenntnisse und Fähigkeiten durch praktisch-künstlerische Arbeit und Übung zur Entwicklung zu bringen. Seit dem Beginn der sozialpädagogischen Ausbildung zum Erzieher in Kassel ist es das besondere Anlie-

gen des Studienganges, die angehenden Erzieher während der Ausbildungszeit für diese Aufgaben der sozialpädagogischen Praxis vorzubereiten und Handlungsqualifikationen zu vermitteln (Konferenzarbeit, Elternarbeit, Gesprächsführung, Praktikantenanleitung, Buchführung, Organisation, Recht, Verwaltungsarbeit, Kollegiumsarbeit, Gruppenführung, Kinderbeobachtung, Umgang mit Konflikten, selbstbezogenes Lernen usw.). Aus dieser Idee entstand die Initiative zu einer offenen Kinder- und Jugendarbeit. Jeweils für ein Jahr innerhalb der zweijährigen Seminausbildungszeit übernehmen angehende Erzieher die Führung von Kindergruppen in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern der Stadt Kassel. Betreuung, Anleitung und Führung in den Planungsaufgaben wird kontinuierlich durch die Dozenten des Rudolf-Steiner-Instituts geleistet.

Methodischer Ansatz und Ziele

Der didaktische Aufbau, die Inhalte und die Atmosphäre der zweistündigen Spielgruppennachmittage sind darauf ausgerichtet, den Kindern einen Ausgleich zur schulischen Arbeit zu ermöglichen und ihre freie Zeit mit sinnerfüllten Anregungen und Aufgaben zu gestalten. Um Handlungs- und Bewegungshemmungen abzubauen, legen wir großen Wert auf künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten, durch die den Kindern die Erfahrung vermittelt wird, dass man etwas schrittweise erreichen kann, dass man Misserfolge nicht nur als Rückschläge erlebt, sondern als aufschlussreiche Lernschritte (z.B. verdorbene Werkstücke oder nichtgeglückte Theaterproben).

Freiheit und Ermutigung im Werkprozess ermöglichen den Kindern eine individuelle Arbeitsgeschwindigkeit. Das Grundkonzept und die sozialen »Spielregeln« sollen mit Deutlichkeit durch die Erzieher gesetzt werden. Durch die Gewöhnung an einen bestimmten Zeitablauf während des Nachmittags entsteht Sicherheit bei den Kindern. Zu den Aktivitäten gehören neben den handwerklich-künstlerischen Arbeiten viele Bewegungsspiele, Reigen und Tänze. Großer Wert wird auf eine gemeinsame Mahlzeit gelegt. Sie wird von den Kindern oft mit vorbereitet und in einer angestrebt ruhigen Stimmung verzehrt. Den Abschluss der Nachmittage bildet das Erzählen von Geschichten, das altersspezifisch auf verschiedene Erzählstoffe zurückgreift. Die Kinder hören Märchen, Sagen, Legenden, völkerkundliche Geschichten und Biografien. Die Fähigkeit, aus einem bloß gehörten Wort eine befriedigende Vorstellung zu bilden, ist bei vielen Kindern nur schwach ausgebildet. Bei »packender« Erzählweise und guten »Stoffen« entsteht jedoch nach kurzer Zeit eine innige Erzählrunde. Nach einer Woche wird dann deutlich, in welchem Umfang und wie intensiv die Kinder diese Inhalte aufgenommen haben.

Über das Jahr ist ein Teil der Aktionen darauf ausgerichtet, bestimmte Dinge so zu üben (z. B. Lieder, Tänze, Spiele), dass damit ein Fest vorbereitet werden kann. So ist im Laufe der Jahre eine Tradition entstanden, aus der man auf vielfältige Erfahrungen in der Gestaltung und sozialen Wirksamkeit (die Eltern sind meistens eingeladen) zurückblicken kann. Diese Festgestaltungen geben zudem die Möglichkeit, den stets multikulturellen und damit sozialintegrativen Charakter unserer Arbeit zu pflegen und auszubauen.

Die Spielgruppenarbeit ist öffentlich. Die Kinder werden in Abstimmung mit Kasseler Grundschulen angesprochen. Die Spielgruppenarbeit leistet einen Beitrag zur Stadtteil-Sozialarbeit, insofern sie ja in »sozialen Brennpunkten« (in Bürgerhäusern, im Asylheim,



Sich in Gemeinschaft erleben ...

im Haus der Jugend, in Schulen für Erziehungshilfe usw.) stattfindet und den Kindern dort eine produktiv geführte Freizeitgestaltung anbietet. Zudem besteht ein guter Kontakt zum Jugendamt der Stadt Kassel, das unsere Arbeit hilfreich unterstützt.

Johannes Wolter

»Die Pädagogik aus den Herzen holen ...«

In den wöchentlichen Begleitgesprächen und in den Spielgruppenkonferenzen werten die Studenten gemeinsam mit dem betreuenden Dozenten die gemachten Erfahrungen aus und entwickeln die nächsten Arbeitsschritte und Nachmittagsgestaltungen.

Rückblickend schrieb eine Studentin im Zusammenhang mit einem weiteren Projekt: »Wir haben gemerkt, dass wir als Ausbildungsstruktur ein ständiges Ineinandergreifen von Erkenntnis und Handeln brauchen. Die menschenkundliche Bildung soll in der Praxis wirksam werden, die Praxis soll uns zurückwerfen auf menschenkundliche Fragen. Ausgebildet werden wir nicht nur von den Dozenten, sondern am eindrücklichsten auch durch die Kinder selbst. Wir wollen Selbstständigkeit in Planung, Praxis und theoretischer Reflexion entwickeln. Uns Studenten war ein Lernen in der Begegnung möglich. Wir haben erlebt, dass richtige Pädagogik etwas ist, was im Moment entsteht, in einem geistigen Frageraum, den der Erzieher in sich schafft.

Wesentlich ist, dass wir uns »aufrichten«. Ohne geistige Richtung, ohne Zukunftsbild werden wir nicht erziehen können. Es ist aber eben ein Unterschied, ob ich dieses Zukunftsbild am Wesen und Werden des Menschen entlang entwickle oder aus einer Eigenwilligkeit des äußeren gesellschaftlichen Lebens heraus.

Das Zukunftsbild des freien, liebefähigen Menschen ist kein manipulierendes. Dann würde ›frei‹ nicht mehr ›frei‹ bedeuten.

Uns ist klar geworden, dass dieses Zukunftsbild ständig neu zu erringen ist, auch in der Umsetzung. Es braucht Ideen, Fantasie in höchstem Maße, um im gemeinsamen Suchen Wege der Umsetzung und neue Ausrichtungen zu bilden. Wir brauchen uns gegenseitig im gemeinsamem Ringen, wir sind darin einander unser eigenes Ich. Wir knüpfen an einem starken Netz von gemeinsamer Geistigkeit und echter Lebendigkeit. Die Pädagogik ist nicht mehr aus Büchern zu lernen, wir müssen sie aus unseren Herzen holen.«

Isabel Joeckel

Staatlich anerkannte Ausbildungsmöglichkeiten

In Deutschland gibt es drei Fachschulen für Sozialpädagogik auf anthroposophischer Grundlage – in Dortmund, Kassel und Stuttgart (mit je ca. 200 Seminaristen) –, die eine dreijährige Ausbildung (zwei Fachschuljahre und ein Berufsanerkennungsjahr) zum staatlich anerkannten Erzieher anbieten.

Das Rudolf-Steiner-Institut in Kassel und das Rudolf-Steiner-Seminar für Heilpädagogik in Bad Boll bieten zudem nach ein bis zwei Jahren Berufstätigkeit als (Heil-) Erzieher eine einjährige Vollzeitausbildung und berufsbegleitende Teilzeitausbildungen zum staatlich anerkannten Heilpädagogen auf anthroposophischer Grundlage an.

Fachschulen für Sozialpädagogik auf anthroposophischer Grundlage:

Rudolf Steiner Berufskolleg Dortmund e.V., Mergelteichstraße 45, 44225 Dortmund, Tel. 0231-717641. Waldorfindergartenseminar Stuttgart, Heubergstr. 11, 70188 Stuttgart, Tel. 0711-2684470. Rudolf-Steiner-Institut für Sozialpädagogik Kassel e.V., Wilhelmshöher Allee 261, 34131 Kassel, Tel. 0561-9308830, E-Mail: Steiner.Institut@t-online.de, Internet: www.steinerinstitut.de

Heilerzieherausbildung /Heilpädagogik:

Adressen von verschiedenen Ausbildungsstätten für die dreijährige Heilerziehungspflegerausbildung bzw. die Jugend- und Heimerzieherausbildung und der Ausbildung zum Heilpädagogen können beim Verband für anthroposophische Heilpädagogik erfragt werden: Schlossstraße 9, 61209 Echzell, Tel. 06035-81190

Anmerkungen:

- 1 Grundlegend R. Steiner: Theosophie, GA 9, Dornach ³²2002, Kap. »Das Wesen des Menschen«. Dazu S. Leber: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1993, Teil I: Die Wesenheit des Menschen
- 2 A. Antonovsky: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen 1997; vergl. auch die ausführlichen Darstellungen und Literaturangaben im Themenheft Salutogenese der »Erziehungskunst«, Mai 2003
- 3 R. Grimm, in Zeitschrift »Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie«, Dornach 1/2004
- 4 Das Wort wird im Folgenden für beide Geschlechter gebraucht
- 5 O.F. Bollnow: Vom Geist des Übens, Oberwil 1987
- 6 Karl König: Ewige Kindheit. Drei Vorträge, Wien 1964; Vortrag v. 16.10.1964, Manuskriptdruck
- 7 R. Steiner: Die Erziehung des Kindes ... (Einzelausgabe Dornach 2003). Dazu S. Leber (s.o. Anm. 1), S. 251 ff.
- 8 Jean Piaget / Bärbel Inhelder: Die Psychologie des Kindes, München 1993
- 9 Hans Müller-Wiedemann: Mitte der Kindheit, Stuttgart 2003
- 10 Johannes Denger: Der Rubikon ..., in: Helmut Neuffer (Hrsg.): Zum Unterricht des Klassenlehrers an Waldorfschulen, Stuttgart 2000, S. 496 ff. (»Erziehungskunst«, Heft 5/1985, S. 316 ff.)

Projekt Kletterwand

Als Praktikantin am Hort der Stuttgarter Waldorfschule Uhlandshöhe hatte ich den Wunsch, mit den Kindern etwas gemeinsam zu erarbeiten. Im Gespräch mit ihnen stellte sich heraus, dass eine Kletterwand ein geeignetes Projekt sein würde. Ich hatte nach etwas gesucht, wo die Kinder lernen, sich sinnvoll zu bewegen und ihre Geschicklichkeit zu üben.

Wer einmal erlebt hat, wie ausgeglichen sich die Kinder nach einer solchen Kletterwand-Übung an die Hausaufgaben setzen, wird schnell davon überzeugt sein, dass dies ein guter Ausgleich für die vielen bewegungslosen Stunden im Unterricht oder auch zu Hause ist. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Kinder bei den Hausaufgaben ruhiger, konzentrierter und sorgfältiger arbeiten, wenn sie sich davor ausgiebig bewegt haben. Das Kind kann besser zuhören, wenn ihm etwas erklärt wird, es befindet sich im Gleichgewicht und kann das Gesagte besser aufnehmen.

Nach einer Bauzeit von fünf Monaten, in der die Kinder kräftig mithalfen, war unsere Kletterwand fertiggestellt. »Die Kletterwand ist offen«, hörte ich die Kinder überall rufen, und sie standen Schlange, um klettern zu dürfen. Bald mussten wir Regeln aufstellen und den Kindern einige Sicherheitsbestimmungen nahe bringen. Sie hielten sich ohne Widerspruch daran. Wie einsichtig die Kinder doch sein können! Man kann ihnen, wenn sie sich verstanden und ernst genommen fühlen, wenn sich der Erzieher seiner Sache sicher ist, viel zutrauen.

Vor dem Klettern ist es wichtig, dass die Kinder sich aufwärmen, um Verletzungen vorzubeugen. Die Aufwärmphase wird so durchgeführt, dass die Kinder einen gewissen Parcours durchlaufen: durch Balancieren, Warmlaufen



und Seilhüpfen. Hier stellte sich heraus, dass einzelne Kinder dies noch nicht konnten. Nachdem wir ihnen jedoch Mut zusprachen, haben sie es zumindest versucht. Dabei zeigte sich, wie wichtig es für diese Kinder ist, dass wir ihnen zunächst das Gefühl geben: »Du kannst das«. Wenn das Kind danach etwas Zeit bekommt, für sich innerlich den Mut zu fassen, es zu probieren, mit dem Gefühl: »Ja, ich kann das, ich will es versuchen«, ist dem Kind die Unsicherheit, die es blockiert, den eigenen Willen zu ergreifen, genommen. Oft haben Kinder Angst, sich vor den anderen zu blamieren und ausgelacht zu werden. Wird den Kindern genügend Zeit gelassen, klärt sich die Situation.

Von Seiten der Erwachsenen entstehen oft dann Bedenken, wenn das Kind zunächst eine Tätigkeit ausführt, die nicht genau ihren Vorstellungen entspricht. Das ist ein Irrtum, denn man nimmt dem Kind die Möglichkeit, sich dem Erwachsenen zunächst in seiner Eigenart zu zeigen. Nimmt er es in seinem, vielleicht

aus seiner Sicht fehlerhaften Sosein nicht an, wird er es später in seiner ganz individuellen Art nicht erreichen können.

Beobachtungen an verschiedenen Kindern

Da gab es zum Beispiel ein Kind, das in seiner Begeisterung zwar geschickt, aber sehr hastig die Kletterwand durchkletterte. Ein anderes Kind überschätzte seine Kräfte so sehr, dass es immer wieder in Situationen kam, aus denen es befreit werden musste. Es gab ein Kind, das mit viel Bedacht und in Ruhe die Kletterwand durchstieg, indem es sich Zeit ließ und jeden Griff und Tritt fast schon andächtig suchte und fand. Ein anderes Kind, das sehr viel Energie hat, wuchtete sich die Kletterwand hoch, dass man nur staunen konnte; es durchstieg diese zwar sicher, aber mit sehr hohem Energieaufwand.

Dann gab es ein Kind, das bei jedem Griff zitterte und trotzdem den ganzen Kletterweg durchstieg. Warum zitterte es so? Das Kind hatte sich gerade aufgewärmt, kam aber nicht mehr zum Klettern, weil es schon so spät war und der Stuhlkreis wartete. Darauf hingewiesen, dass das Kind noch nicht geklettert sei, erlaubte der Erzieher, dass es noch klettern durfte. Kaum wollte es zur Türe hinaus, wurde es von einem anderen Erzieher zurückgehalten und in den Stuhlkreis zurückgeschickt ... Das Kind war durch das Hin und Her verunsichert und kletterte deshalb so aufgeregt! Mir wurde an dieser Situation wieder einmal klar, wie sehr die Kinder an der mangelnden Aufmerksamkeit in Bezug auf Situationen, in denen sie stehen, verunsichert und geängstigt werden. In Abläufe, die nicht mitbegleitet wurden, darf nie von außen eingegriffen werden! Erzieher korrigieren mit Recht Kinder, wenn sie in Spiele, Räume, Gespräche einfach reinplat-



zen. Und wer korrigiert die Erzieher, wenn es ihnen an Einfühlungsvermögen fehlt?

Einen gewissen Höhepunkt stellte das Blindklettern dar. Als wir den Kindern anboten, dass sie mit verbundenen Augen klettern dürften, waren sie zu unserem Erstaunen völlig begeistert von dieser Idee. Es konnte ihnen gar nicht schnell genug gehen, auf diese neue Art zu klettern. Jedes Kind wurde von einem Erwachsenen von unten gesichert. Die Kinder beanspruchten nur selten Hilfe. Hin und wieder musste ich einen Tritt führen, indem ich einen Fuß des Kindes an den Tritt setzte.

Meine Erfahrungen mit den Kindern zeigten vor allem eines: Vertrauen wir den Kräften des Kindes, liebevoll begleitend, dann vertrauen sie auch uns, lassen sich führen und sind bereit, neue Lernschritte zu wagen!

Svea-Carina Wacker

Ja, das ist mein Traumberuf ...

Seit sieben Jahren bin ich als Hortnerin tätig. Alles begann in der Waldorfschule Jena und beim Berufsbegleitenden Seminar in Weimar. Dort musste ich nach einem Jahr die schmerzhafteste Erfahrung machen, dass ich als tätiger Hortner leider keine Abschlussprüfung machen durfte. Zum Glück kam die Schule mir entgegen, und so besuchte ich jahrelang alle Hortfachtagungen und Kurse, die angeboten wurden. Ich traf wunderbare Menschen und wusste, ich bin auf dem richtigen Weg. Der hat mich von Jena nach Mannheim gebracht, wo ich bereits seit fünf Jahren im Waldorfschülerhort Neckarstadt-West arbeite.

Renate Brecht gründete dort vor über 20 Jahren einen Waldorfkindergarten in einem sozialen Brennpunkt. Sie wollte Waldorfpädagogik auch sozial Schwachen zugänglich machen. Dank der Förderung durch die Freie Hochschule Mannheim und den Bund der Freien Waldorfschulen war es möglich, Kinder aus Familien aufzunehmen, die ihn sich sonst nicht hätten leisten können. Die meisten Kinder gingen nach ihrer Kindergartenzeit in die umliegenden staatlichen Schulen. Nachmittags kamen sie wie selbstverständlich weiter in den Kindergarten zu Frau Brecht. Und so entstand der Hort. Ein unglaubliches Maß an persönlichem Engagement ermöglichte es Frau Brecht, eine ganz wichtige Arbeit zu leisten, die für den Lebensweg vieler Kinder von entscheidender Bedeutung sein sollte. Als ich Frau Brecht kennen lernte, waren ihre letzten Berufsjahre angebrochen. Langsam zog sie sich zurück, unterstützte aber immer noch mit großer Tatkraft die Entstehung der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim – eine Schule für sozial schwache Kinder mit einem besonderen Lernkonzept, mit einem großen Fokus auf dem Erlernen der Muttersprachen, dem Erlernen der deutschen Sprache und dem Erlernen handwerklicher Fähigkeiten.

Nach einiger Zeit des Erfahrungssammelns,

die nicht immer leicht war, freue ich mich täglich auf die Arbeit mit den Kindern. Es ist etwas Besonderes, hier in Neckarstadt-West arbeiten zu dürfen. Die Kinder sind eine tägliche Herausforderung. Ich lerne unentwegt dazu. Oft erzähle ich den Kollegen bei den Hortfachtagungen, dass ich »ein besserer Mensch geworden« bin. Jeden Tag muss ich an meinen Fähigkeiten arbeiten, und wenn die Kinder den Willen, den ich aufbringe, spüren, klappt die Arbeit ganz von selbst. Es ist ein einzigartiges Erlebnis, wenn ich bemerke, dass Kinder mich zum Vorbild wählen – oft sind es gerade diejenigen Kinder, an denen ich mich besonders reibe; nicht selten habe ich gedacht, ich schmeiße alles hin und mache etwas ganz anderes. Doch am nächsten Tag zeigen mir die Kinder, dass ich an der absolut richtigen Stelle bin. Mit meiner Kindergruppe, die fast komplett aus ausländischen Kindern besteht, fange ich an, Waldorfpädagogik richtig zu verstehen. Dieses Jahr wagte ich mich zum ersten Mal an das Weihnachtsspiel, und es ist fast nicht zu beschreiben, wie begeistert die Kinder bei der Sache waren. Ich lernte, wie wichtig es ist, dass ich alles vorbereite; dann waren die Kinder sehr dankbar und bereit, etwas anzunehmen. Die Senioren, denen wir das Weihnachtsspiel vorgeführt haben, konnten vor Rührung kaum die Tränen zurückhalten, und keiner wollte glauben, dass wir die Ausländer aus der Langstraße sind. Die Kinder und ich haben um die Wette gestrahlt und waren so stolz auf unser Spiel.

Manchmal bekomme ich kalte Füße und denke, diese Verantwortung willst du gar nicht auf dich nehmen. Möglicherweise entscheide ich den Lebensweg der Kinder mit. Viel Zeit zum Nachdenken bleibt jedoch nicht. Da kommt schon der erste zur Tür herein und lacht mich an. Der nächste ruft von weitem »Hallo Frau Naumann«, und dann weiß ich, dass ich hier meinen Traumberuf am richtigen Ort ausübe.

Kristin Naumann

... den Kindern die Angst nehmen«

Cläre Ellwanger – ein Porträt

Ostern 1992 fuhr ich zum ersten Mal von Berlin nach Mannheim an die anthroposophische Hochschule, um an der Fortbildungswoche für Hortner teilzunehmen. Beeindruckt von der offenen und anregenden Atmosphäre im Umgang miteinander, hörte ich eine Einführung in »Pädagogische Praxis«, übte mich im Erzählen von »sinnigen« und pädagogischen Geschichten und in Kindbetrachtungen.

Aber das prägendste Erlebnis war für mich die Begegnung mit Cläre Ellwanger. Sie gestaltete die Nachmittage. Wir betrachteten mit ihr die Jahrsiebt; dabei stülpte sie uns nicht irgendetwas Fertiges über, sondern entwickelte ihre Gedanken aus den Erfahrungen und Einsichten mit den Kindern. Ihre denkerisch-klare und innerlich herzliche Teilnahme an unserem persönlichen Schicksal sind mir unvergessen. Jeden bekräftigte und ermutigte sie auf seinem Schicksalsweg.

Viele Male besuchte uns Frau Ellwanger im Hort der Freien Waldorfschule Berlin-Mitte. Sie hospitierte und gab ihr Wissen und ihre Erfahrungen in der Arbeit mit Hortkindern weiter. Nichts von Selbstbespiegelung, nichts von Eitelkeit, nichts von der Befriedigung, andere Menschen durch ein überzeugendes Können zu beherrschen, war jemals bei unseren vielen Begegnungen zu spüren.

Vor nahezu 80 Jahren wurde Cläre Ellwanger in Zürich geboren. Während ihrer Schulzeit erlebte sie die Wirtschaftskrise. Ihr Vater wurde arbeitslos, und die Familie lebte von dem, was auf dem ihnen zugewiesenen »Ackerland« wuchs.

Frau Ellwanger erzählte von der Generalmobilmachung in der Schweiz: »Man muss sich das mal vorstellen: Alle Männer, die militärfähig waren, wurden eingezogen. Viele Frauen mussten plötzlich für ihre Männer einspringen, und die Kinder blieben allein zu Hause.

Wir hatten keine Schule, weil keine Lehrer da waren. In diesen Tagen erlebte ich etwas. Ich wartete um sechs auf den Milchmann. Ich stand bei der Birke, die war schon etwas gelb, und auf der anderen Seite war ein Bluthorn. Die Sonne war aufgegangen und schien über dieses Gelb auf dieses Rot. Ich staunte einfach. Bei diesem Staunen hörte ich eine Stimme: »Du wirst dich um die Vergessenen kümmern ...!« Ich dachte, Gott, wer ist vergessen? Da geht im gegenüberliegenden Haus ein Fenster auf und ein kleines Mädchen ruft weinend: »Cläre, kommst du mal, wir können das Gas nicht anmachen.« Ich habe den Kindern das Frühstück zurechtgemacht und sie in den Kindergarten gebracht.«

Ihr Entschluss, Kindergärtnerin zu werden, reift in dieser Zeit. Als der Direktor ihrer Schule ihr am Ende der 12. Klasse rät, auf Grund ihrer außerordentlichen Begabung Mathematik zu studieren, lehnt sie mit folgender Begründung ab: »Für mich ist es eine moralische Frage, keine Intelligenzfrage, mich für diesen Beruf zu entscheiden. Ich weiß, dass ich Kindern die Angst nehmen kann. Ein Kind kann sich nicht richtig entwickeln in Ängsten. Es muss etwas erleben, dass es die Angst überwindet.«

Nach Abschluss des Kindergartenseminars übernimmt sie mit 19 Jahren die erste Gruppe mit 38 Kindern und belegt einen Heilpädagogischen Abendkurs.

1952 entschließt sie sich, in das zerbombte Frankfurt am Main zu gehen, wo sie nach anfänglicher Tätigkeit in einem Heim für »Trümmerkinder« sich der Kindergartenkinder in einem Flüchtlingslager annimmt. Das Leben in den Baracken bedeutet für Frau Ellwanger Schlafen auf dem Strohsack, auf Mäusejagd zu gehen ...

Bald nimmt sie sich der Schulkinder an. Sie integriert sie nach dem Unterricht in die Kindergarten-Gruppe, und nach Kindergartenabschluss hilft sie ihnen bei den Schulaufgaben.

Während eines Krankenhausaufenthaltes lernt Frau Ellwanger eine Schweizer Krankenschwester kennen und wird durch sie mit

dem Leiter der Frankfurter Messe bekannt. Er fragt Frau Ellwanger, ob sie bereit wäre, die Kinder der Aussteller während der Messe zu betreuen. Da das Flüchtlingslager geschlossen wird, sagt sie zu. Im Gemeindehaus der Church of Christ ermöglicht sie gemeinsam mit Praktikantinnen 200-300 Kindern, dass sie sich aufgehoben fühlen.

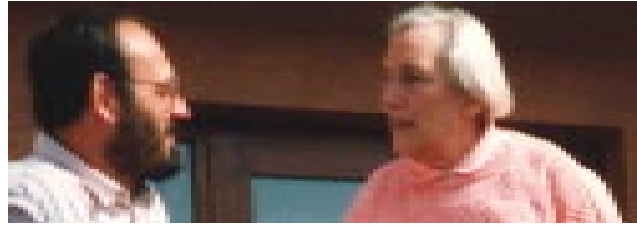
Ihre Sprachkenntnisse und ihre pädagogischen Fähigkeiten überzeugen so, dass sie gebeten wird, einen Hort aufzubauen. Frau Ellwanger beginnt mit acht Kindern. Sie spricht mit dem Direktor der angrenzenden Schule und stellt sich in der Lehrerkonferenz vor. Nach einem halben Jahr sind es 135 Kinder, die ganztags von drei Hortnerinnen betreut werden, da es Vormittags- und Nachmittagsunterricht gibt.

1958 holt Hubertus Diestel Frau Ellwanger an die Waldorfschule Frankfurt am Main. Nach einer Hospitation bei Klaus Mitzenheim im Hauptunterricht der 3. Klasse sagt sie zu ihrem Mann: »Was ich da erlebt habe, das ist Schule für Kinder. Hier wird der Stoff vermittelt, wie es ihrem Wesen entspricht.«

Die räumlichen Bedingungen (Hort unter der Treppe) und das Arbeitspensum konnten sie nicht erschüttern.

1966 wird sie gebeten, nach Hannover an die Waldorfschule zu kommen. Obwohl auch an dieser Schule die räumlichen Bedingungen anfangs ungünstig sind, genießt sie die neue Art von Kollegialität in den Konferenzen. Hier trifft sie Menschen, die empfinden, dass die Arbeit einer Hortnerin der eines Lehrers ebenbürtig ist.

Frau Ellwangers Verhältnis zu Kindern ist von großer Achtung und Liebe getragen. Moralisieren, zu schnelles Korrigieren, falsche Mitleidsbezeugungen gegenüber dem individuellen Schicksal eines Kindes führt in ihren Augen zu dessen Verunsicherung, macht es ängstlich. Ein Kind ernst nehmen bedeutet für sie, neugierig auf das Unbekannte in ihm zu blicken. Frau Ellwanger besitzt bis heute diese seelische Beweglichkeit, aus der heraus sie bei jedem Menschen auf die Innerlichkeit eingeht.



Cläre Ellwanger im Gespräch

Zu ihren Aufgaben zählte sie als Hortnerin auch die Anteilnahme am Schicksal der Eltern ihrer Hortkinder. Ihr Menschenverständnis vertieft sie durch die jahrelange Teilnahme an Biographieseminaren.

Im Elternseminar Hannover vermittelt sie in Kursen ihre Kenntnisse über Entwicklungsfragen der Kinder und lädt jahrelang zum anthroposophischen Lesekreis in ihre Wohnung ein.

Die Fortbildung der Hortnerinnen ist ihr ein besonderes Anliegen. 1990 wird Frau Ellwanger von Herrn Schubert folgender Vorschlag gemacht: Die Hortner dürfen an den jährlich über zweieinhalb Wochen vormittags stattfindenden Kursen zur »Allgemeinen Menschenkunde« zu Beginn des Schuljahres an der anthroposophischen Hochschule in Mannheim teilnehmen. Den Nachmittag könne sie frei gestalten. Bis zu ihrem 70. Lebensjahr arbeitet sie zu Semesterbeginn in den zweieinhalb Wochen nachmittags mit interessierten Eltern, Lehrern und Studenten zu pädagogischen Fragen der Arbeit mit Kindern im Hort – und in der Osterwoche mit den Hortnerinnen.

Mir fällt ein, was Herr Rat, Priester in der Christengemeinschaft Frankfurt am Main, vor Jahren einmal zu Frau Ellwanger gesagt hat: »Ihr Schicksal kann nicht sein, dass sie einfach in einer Familie drin sein dürfen, da ist viel zu viel Potenz da, die muss ins Soziale kommen. Sie werden wirklich von den *vielen* Kindern gebraucht!«

Er hat recht geraten. Bis auf den heutigen Tag gibt es sogar viele »großgewordene Kinder«, die sie nach wie vor aufsuchen.

Frau Ellwanger lebt heute wieder in Frankfurt am Main, im Ruhestand, – wenn man einmal von den vielen Ratsuchenden absieht, die sich an sie wenden.

Hildegard

Folde

Praxisbeispiel:

Schülerhort in sozialem Brennpunkt

»Allerleirauh« ist 1983 als Verein von sozial engagierten Menschen gegründet worden und an keine Schule angeschlossen. Die Einrichtung befindet sich in der Stuttgarter Innenstadt im »Bohnenviertel« – einem Stadtteil, der einerseits geprägt ist durch Sozialwohnungen, multikulturelles Flair, Boutiquen und Kneipen, andererseits jedoch auch durch die Nähe zum Drogen- und Rotlichtmilieu.

Der Verein sah die Hauptaufgabe seiner Arbeit darin, die Waldorfpädagogik Kindern verschiedenster Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten aus sozial benachteiligten Verhältnissen zugänglich zu machen. Im Mittelpunkt des Interesses standen Kinder und Jugendliche bis zum dritten Jahrsiebt.

Mitten in Stuttgart erwarb der Verein ein altes barockes Fachwerkhaus in Erbpacht, das als Sozialprojekt in Zusammenarbeit mit einer Obdachloseninitiative in mühsamer Arbeit von Grund auf renoviert wurde. Noch bevor das Haus fertig gestellt und die erste Gruppe eröffnet war, musste das Vertrauen der Bevölkerung gewonnen werden. Die ersten Mitarbeiter begannen, ausländischen und deutschen Schülern bei den Hausaufgaben in den Familien zu helfen.

1986 wurde dann die erste Kindergarten- und



Clownstheater im Stuttgarter Bohnenviertel

Tagesheimgruppe im renovierten Haus eröffnet. Die Arbeit mit den Schülern war immer unser großes Sorgenkind, da keine geeigneten Räumlichkeiten zur Verfügung standen. Anfangs teilten sich 30 Schüler im Alter von sechs bis 16 Jahren in wechselnden Schichten die Räume mit den Kindern des Kindergartens. Dieser Zustand war unhaltbar. Vorübergehend wurden provisorische Räume in einer nahe gelegenen Grundschule bezogen, doch erst 1996 fanden sich dank eines sozial engagierten Vermieters weitere Räumlichkeiten. Nun hatten wir in der Nähe des Kindergartens einen festen Platz für unsere Arbeit.

Seit Januar 2000 ist aus der sozialen Schülerbetreuung ein Ganztagshort geworden. Wir betreuen jetzt nur noch Schüler bis zum 12. Lebensjahr. Nachdem das Jugendamt für die Gruppe der Älteren keine weiteren Zuschüsse mehr gewährte, waren wir gezwungen, sie zu schließen. Die Kinder kommen aus den umliegenden Grund- und Förderschulen zu uns, ein Großteil wird vom Jugendamt vermittelt. In einigen Fällen stellt »Allerleirauh« eine Alternative zur Heimunterbringung dar.

Auch die kleinsten Fortschritte unserer Arbeit sind bereits Grund zur Freude. So entgegnete kürzlich ein neunjähriger, afghanischer Junge einem deutschen Jungen, der eine abfällige Bemerkung über Schwarze gemacht hatte: »Wir sind hier doch alle Brüder und Schwestern«.

Michaela Schramm / Alexandra Stapf

Praxisbeispiel:

Elterninitiative in Heilbronn

Im Herbst 1993 trafen sich Eltern und Lehrer der Heilbronner Waldorfschulen, die sich engagiert bemühten, Aufenthaltsräume für Schüler der verschiedenen Altersgruppen zu finden. Nach längerem Ringen um Prioritäten wurde der Bau einer Cafeteria beschlossen, während der Bau für die Schülerbetreuung aus Kostengründen zurückgestellt wurde.

Daraufhin wurden mehrere Mütter initiativ und beschlossen, die Kinder der Unterstufe selbst zu betreuen. Der kleine Religionsraum der Christengemeinschaft war die erste Heimat. Papier, Malstifte, Spiele und Bälle wurden von zu Hause mitgebracht.

Bald schon wurde es zu eng. Aus sechs bis acht Kindern wurden schnell 15 bis 20 und mehr. Wir durften in den wenig genutzten Praktikumsraum ziehen: mit der Tür nach draußen und dem Sandkasten, den nur einige Klassen für den Weitsprung nutzten – wir für herrliche Sandburgen.

Im nächsten Schuljahr war ein Chemielehrer gefunden. So stand uns der Praktikumsraum erst nur noch ab und zu, dann gar nicht mehr zur Verfügung. Für kurze Zeit wurde der Computerraum unser Domizil. Auch er erwies sich als zu klein. Die Zweitklasslehrerin, die sich von Anfang an sehr für uns eingesetzt hatte, stellte uns nach dem Unterricht ihr Klassenzimmer zur Verfügung. So standen wir mit den Körben voll Material und warteten auf das Pausenklingeln ...

Der Klassenraum war freundlich, hell und groß. An manchen Tagen wurden 30 Kinder betreut, angemeldet waren schon über 40. Die ideale Lösung war dies dennoch nicht, mussten wir doch täglich den Klassenraum so verlassen, dass die Kinder am nächsten Morgen ihren Unterricht beginnen konnten. Wir schrubbten, kehrten und räumten und kamen spät nach Hause.

Wir arbeiteten alle ehrenamtlich, beschlossen aber bald, einen Monatsbeitrag von zehn Mark zu erheben. Im Frühjahr 1996 bot das Kollegium den Raum der 6. Klasse als vorübergehend festes Domizil an. Nach der ständigen Wanderschaft mit Sack und Pack war es wunderbar, einen festen Raum zu haben. Die Eltern spendeten und montierten einige Regale, ein Schrank war übrig, und eine Mutter brachte Polster aus Wohnwägen und vom Speicher. Auf zwei großen Tischen konnte gemalt und gebastelt werden. Sogar einen Jahreszeitentisch gab es. Leider konnten die Kinder nur nach draußen gehen, wenn ich eine Hilfe hatte. Schon bald zeigte es sich, dass wir auch hier nicht länger bleiben konnten. Unser Raum wurde wieder als Klassenraum benötigt.

Schließlich wurde der Handarbeitsraum als neue Bleibe vorgeschlagen. Die Handarbeitslehrerin bezog mit ihren Schulklassen einen größeren Raum im Altbau. Einige Väter planten, bauten, montierten eine Treppe, die den kleinen Raum mit den Spielmöglichkeiten draußen verband. Außerdem halfen sie, den Außenbereich neu zu gestalten. Gras wurde gesät, Hügel gebaut und ein Sandkasten angelegt. Endlich konnten wir 1997 mit einem Fest die neuen Horträume einweihen. Die Kinder waren begeistert von den Räumlichkeiten.

All die zahlreichen Überlegungen, Gespräche, Verhandlungen, die diesen Raum als Ergebnis hatten, wurden von Eltern begleitet und mitgeführt, die sich in der Gruppe »Initiative Kernzeitbetreuung« engagiert hatten und ohne die wir nicht so





weit wären wie heute. Die Initiative setzte sich auch dafür ein, dass aus meiner mehr-jährigen ehrenamtlichen Arbeit im August 1996 eine feste Anstellung werden konnte, nachdem feststand, dass wir Landeszuschüsse bekommen könnten, denn die Betreuung

sollte sich selbst tragen. Über einige Jahre trafen wir uns relativ regelmäßig, arbeiteten ~~gemeinsam, die Anmeldehöhen und Beiträge~~ zuzahlungen, planten notwendige Arbeiten gemeinsam und führten sie mit Hilfe weiterer Eltern durch. Die Hilfe dieser Gruppe ist nun, seit wir ein größeres Team und auch so gut in die Schule integriert sind, nicht mehr dauerhaft erforderlich. Die Eltern, die uns lange Jahre zur Seite standen, sind uns bei nötiger Hilfe noch verbunden. Nachdem es mit den Jahren immer schwieriger wurde, helfende Mütter zu finden, die Betreuung sich immer mehr etablierte und sich damit die Zahl der angemeldeten Kinder vergrößerte, beschloss das Kollegium, eine zweite Kraft für zwei bis drei Tage einzustellen.

Die Enge im Betreuungsraum wurde immer offensichtlicher, und so luden wir zu einem klassenübergreifenden Elternabend ein. Vorschläge wurden gesammelt und diskutiert. Von der Holzbaracke bis zum Metallcontainer wurde alles bedacht, und am Ende beschlossen wir den Bau eines neuen Gebäudes.

Wir freuen uns sehr auf die neuen Räume, in denen wir die Kinder in diesem Schuljahr begrüßen dürfen. Ist das nicht ein großartiger Abschluss des zehnten Betreuungsjahres?

Sigune Zimmermann

Praxisbeispiel:

25 Jahre Horterzieherin zwischen Ost und West

Als ich vor mehr als 30 Jahren beschloss, Erzieherin in einem Schulhort zu werden, hatte das viele Gründe. Ich fühlte mich stets zu Kindern hingezogen, sie faszinierten mich, forderten meine Kreativität und waren sehr dankbar. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Gesellschaftlich gesehen war der Beruf des Erziehers fester Bestandteil sozialistischer Bildungspolitik in der damaligen DDR, wo ich vier Jahre Pädagogik studierte. Parteizugehörigkeit war keine Bedingung.

Das hieß Ganztagsbetreuung für alle Kinder von 0-10 Jahren: von 0-3 Jahren Kinderkrippe, von 3-6 Jahren Kindergarten und von 6-10 Jahren Schulhort. Warum? Ganz einfach – Eltern mussten arbeiten, und »Vater Staat« sorgte für die soziale Absicherung.

Die meisten Eltern nahmen diese Fürsorge dankbar an, sie kostete ja auch nicht viel. So gingen 99 Prozent der damaligen Grundschul-kinder nach dem Unterricht in den Schulhort, der in die Schulräume integriert war. Damit die Eltern auch früh genug zur Arbeit kamen, gab es schon ab 6 Uhr den Frühhort und während der Schulferien Ferienspiele an allen Tagen von 6-16 Uhr.

Schule und Hort, Lehrer und Erzieher arbeiteten unter einem Dach und in einer Klasse zusammen. Viele politische Inhalte prägten die damalige DDR-Schule. Es gab aber auch ausreichend Zeit für gemeinsames Spiel. Elternbesuche, Teilnahme an Schulkonferenzen, Elternabende und Fahrten gehörten zu den gemeinsamen Aufgaben von Schule und Hort. Schule, Hort und Elternhaus wuchsen zu einer Einheit zusammen. Arbeitete ich gut, erntete ich als Lohn, dass die Kinder mich immer noch grüßten oder zur Abschlussfeier einluden, wenn sie in die Pubertät kamen. Kurzum:

Ich liebte meinen Beruf.

1989 kam die »Wende«, und alles musste sich ändern. Das war auch gut so. Die Politik sollte endlich aus den Räumen der Grundschule verschwinden. Parolen wie: »Die Kinder sollen spielerisch lernen und sich frei entwickeln« kannten wir schon aus einer anderen Perspektive –, wir waren gespannt. Die praktischen Veränderungen sahen dann so aus ...

Horte zählen nicht mehr zum Gesamtkonzept der Schulen. Lehrer und Erzieher sind keine Einheit. Eltern sind nur im Ausnahmefall zu belästigen. Man wurde zum Dienstleister. Dienstleistungen werden angeboten, und wer sie in Anspruch nimmt, muss dafür zahlen. Noch bevor sich abzeichnete, wie alles werden sollte, waren die meisten Schulhorte geschlossen, die Pädagogen zerstritten, die Erzieher arbeitslos und die Kinder auf der Straße. Da auch die Eltern arbeitslos wurden, konnten sie sich selber um die Betreuung ihrer Kinder kümmern.

Ich hatte Glück und wurde nicht arbeitslos. Vielleicht Schicksal oder die Angst, meinen geliebten Beruf zu verlieren, jedenfalls ging ich schon im ersten Jahr nach der »Wende« auf Stippvisite zur neugegründeten Waldorfschule in Cottbus. Ja, und das war meine ganz persönliche Wiedergeburt, Neugeburt, Glücksstunde – wie auch immer. Ich werde jetzt nicht schildern, welches pädagogische Selbststudium ich seither durchgeführt habe, sondern wie die Arbeit, die ich nun dort seit 13 Jahren mache, aussieht.

Unsere Schule wurde gemeinsam mit einem Hort gegründet. Ohne Nachmittagsbetreuung hätten die Eltern ihre Kinder nicht angemeldet. Alle waren es so gewohnt. Für westdeutsche Schulpolitik, auch die der Waldorfschulen, war dies Neuland. So arbeiteten wir im organisatorischen Ablauf für den Schulhort wie eh und je – Lehrer und Erzieher in einer Klasse. Wenn der Lehrer die Kinder verabschiedete, begrüßte der Horterzieher die Kinder. Dann ging es zum Mittagessen, für *alle* Schüler der Schule. Danach zur Nachmittagsbetreuung, den Hausaufgaben (die gibt es seit ein paar



Jahren nicht mehr – ein Verdienst der Horterzieher in pädagogischer Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium!), zum »Kaffeetrinken« bis 16.30 Uhr. Mit den Jahren wuchsen Schule und Hort. Seit Bestehen unseres Schulvereins wirkten wir zusammen. Bei uns arbeiten Horterzieher im Vorstand mit, im Elternrat, Festkreis, Baukreis und der Planungsgruppe. Wir sind in der Schulkonferenz anwesend und vertreten unseren waldorfpädagogischen Anspruch auf allen Ebenen der Selbstverwaltung. Elternabende, Elterngespräche, Weiterbildungen gehören zu den Arbeitsfeldern. Seit 13 Jahren können Kinder der 1. bis 5. Klasse unseren Hort besuchen. 90 Prozent der Kinder nutzen die Nachmittagsbetreuung. In 40 Prozent der Elternhäuser sind beide Elternteile berufstätig.

Wir betreuen derzeit 70 Kinder in vier Gruppen mit jeweils einem ausgebildeten Waldorferzieher und können bis zu 80 Kinder auf-



Felsenlandschaft im Hort in Cottbus

nehmen. Unser Schulverein unterstützt den Hort finanziell und rechtlich. Unsere Rahmenbedingungen sind optimal, und es könnte alles so bleiben, wie es ist.

Doch seit einigen Jahren tauchen neue Projekte am Bildungshimmel auf. Erfindungen, wie offene und geschlossene Ganztagschule, verlässliche oder gebundene Grundschule usw., verunsichern Pädagogen und Eltern gleichermaßen. Ich halte den Damen und Herren der Bildungspolitik zugute, dass sie bemerkt haben, dass etwas in der Betreuung der Grundschulkinder passieren muss. Eltern können und wollen ihre Kinder nicht mehr mittags aus der Schule holen oder sie am Nachmittag sich selbst überlassen. Und wohin mit den Kindern in den fast zwölf Wochen Schulferien im Jahr? Ist der Ansatz, bis vier oder fünf Uhr Unterricht zu machen, der richtige? Schulärzte und Psychologen zeigen sich besorgt, Pädagogen schütteln den Kopf. Die Eltern sind in der Regel kaum über diese neueren Entwicklungen informiert. Dazu kommt die Diskussion um die Früheinschulung und die vorgezogenen Abschlüsse.

Auch an den Waldorfschulen ist die Ganztagsbetreuung umstritten: Hort, Ganztagschule – was soll das sein? Nur der Unterricht scheint zur Pädagogik zu zählen, nicht der Hort.

Seit 13 Jahren fahre ich zu den Weiterbildungsveranstaltungen der Waldorfhortner und lerne dort unendlich viel, aber ich erlebe auch, wie schwer es meine Berufskollegen in anderen Schulen haben. Sie ringen um notwendige, qualitative Nachmittagsbetreuung. Als zweitklassige Pädagogen werden sie behandelt, mangelhaft bezahlt, und eine echte Mitsprache im Schulverein haben sie selten. Das steht in einem krassen Missverhältnis zu der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Arbeit der Horterzieher: Bis zu 80 Kinder von der 1.-4. Klasse hat eine Erzieherin manchmal an

einigen Schulen zu betreuen. Dabei soll sie auf jedes Kind individuell eingehen können, mit ihm filzen, töpfern, malen, spielen und seine Entwicklung begleiten. Gute Waldorfpädagogen sollen sie sein, den Lehrer unterstützen, sich im Lehrplan auskennen, aber eine Weiterbildung oder eine Konferenzmitarbeit wird selten gefördert.

Schule als Lebensschule – ein Motto auch für die Waldorfschulen. Schule muss leben. Nicht nur durch Unterrichtsstoff wird gelernt, das sollten gerade wir Waldorfpädagogen richtig begreifen. Eltern, Lehrer und Erzieher gemeinsam gestalten diese Lebensschule. Startet Umfragen unter den Eltern, fragt Schulen, die seit Jahren Hortangebote haben, schafft Räume in der Schule, arbeitet an pädagogischen Konzepten, sorgt für die Mittagsversorgung der Kinder und holt euch kompetentes Personal in die Kollegien. Die Kinder werden dankbar sein. Die Notwendigkeit der Nachmittagsbetreuung ist mittlerweile unbestritten, aber ob wir sie wollen, sollte geklärt werden. Es gibt sie in vielen Schulen seit mehr als 40 Jahren. Neu erfinden muss keiner etwas, eher das Bewährte wieder aufgreifen.

Daniela Sölyam



Waldorfschule wird Ganztagschule: Macht das Sinn?

Schulen sind auf dem Weg, sich zu verändern. Ganztagschulen spielen seit Beginn des Jahres 2001 in diesem Reformprozess eine zentrale Rolle. Es besteht ein breiter gesellschaftlicher Konsens für mehr Ganztagschulen und andere Ganztagsangebote.

Waldorfschulen stellten erst im Laufe des Jahres 2004, kurz vor dem Ende der Antragsfrist, und oft auch mehr aus Gründen der möglichen finanziellen Vorteile, entsprechende Anträge zur Förderung von Ganztagschulen.

Formale und Termingründe – ließen sie genug Raum für waldorfpädagogisch fundierte Konzepte oder wurde hier mit heißer Nadel gestrickt? Das führte zu einiger Beunruhigung in der Eltern- und Lehrerschaft, aber auch die Mitarbeiter in den Horten fühlten sich durch diese »Schnellschüsse« in ihrem Tätigkeitsfeld nicht geschätzt, sorgten sich gar um ihren Arbeitsplatz. Häufig wurde eine Schule mit Nachmittagsbetreuung entworfen. Dieses Konzept ist allenfalls als ein zusätzliches Betreuungsangebot zu Ganztagschulen zu sehen und ist keinesfalls ein Ersatz für diese. Eine Ganztagschule darf keine verlängerte Halbtagschule sein, sondern muss eine eigenständige Konzeption besitzen.

Die große Chance von Ganztagschulen liegt darin, dass in ihnen mehr Zeit für eine sinnvolle Gestaltung von Lernprozessen zur Verfügung steht. Entscheidend ist letztlich, wie diese Zeit genutzt wird, um die Schülerinnen und Schüler ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Diese Ausgangslage war leitend für die Themenstellung der Öffentlichen Pädagogischen Arbeitswoche in Sommer 2004 in Stuttgart: »Was Kinder brauchen, Schule in Bewegung«. In verschiedenen Vorträgen wurde das Konzept der Ganztagschulen dargestellt, in den Arbeitsgruppen und Kursen wurde es konkreter: »War die Waldorfschule als Ganztagschule gedacht?« Auch hier wurde von den betroffenen Hortmitarbeitern die Frage nach ihrer neuen Aufgabenstellung in einer Ganztagschule gestellt.

Auch wurden andere, schon existierende Modelle vorgestellt: Die Waldorfschule Potsdam war damals innerhalb der Bewegung Vorreiterin eines tatsächlich schlüssigen Konzeptes und hatte sich auch durch die Beseitigung einiger »alten Zöpfe« einen Namen gemacht. Von der Internatsschule Salem wurden die so genannten »Salemer Dienste« vorgestellt. Diese pädagogische Konzeption, durch Kurt Hahn in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Ideen gestellt, lebt nach wie vor sehr stark in dieser Schulgemeinschaft.

Die gemeinsame Arbeit verdeutlichte: Wenn Schule nicht nur den Aspekt des Lernens hat, sondern die Lebenswelt der Heranwachsenden mit einbezieht, so hat dies unweigerlich Konsequenzen für den gesamten Organismus der Schule.

In den Erziehungswissenschaften setzt sich hierfür zunehmend der Begriff »inclusive education« durch. Er umfasst Themenkreise wie interkulturelle, integrative und geschlechtssensible Erziehung. Als »Pädagogik der Vielfalt« ist »inclusive education« eine zentrale Aufgabe der Ganztagschule.



Neue Kooperationen

Soziales Leben und Lernen ist in der Ganztagschule von zentraler Bedeutung. Wenn Schülerinnen und Schüler den gesamten Tag miteinander verbringen, gemeinsam lernen, Mahlzeiten einnehmen und Freizeitbeschäftigungen teilen, entsteht eine große persönliche Nähe. Dies führt zu einem veränderten Berufsbild des Lehrers, denn er ist in der Ganztagschule nur noch Mitgestaltender eines lebendigen, lernenden Organismus. Nimmt die

Pädagogische Konferenz sicherlich auch noch in einer Ganztagschule einen zentralen Stellenwert ein, so verschieben sich doch manche Gewichtungen in Richtung höhere Frequenz und kürzere Dauer, kleinerer Teilnehmerkreis, Einbeziehung der Schüler und der Eltern. Damit wird für eine Atmosphäre gesorgt, die nicht zuletzt für die Lehrer selbst ihr Arbeitsfeld zum Lebensumfeld werden lässt.

Aber auch »interdisziplinär« kommt es zu neuen Kooperationen: Angehörige sehr unterschiedlicher pädagogischer – und anderer – Berufsgruppen treffen in der Ganztagschule zusammen, wie das »Potsdamer Modell« zeigt. Es wurden Kooperationsverträge mit Sportvereinen, Jugendfarmen, Kinderbauernhöfen, Musikschulen und Reiterhöfen geschlossen.

Die Öffnung der Schule nach außen, um den Schülern neue Lern- und Betätigungsfelder zu erschließen und zugleich unterstützende Partner für die schulische Arbeit zu gewinnen, kann Ziel einer Ganztagschule sein. Somit treffen verschiedene Effekte zusammen: Die Schüler sammeln praktische, organisatorische und betriebswirtschaftliche Erfahrungen; sie erhalten Kriterien für eine berufliche Orientierung; Firmen erleben die Heranwachsenden als verlässliche Partner, denen verschiedene Tätigkeitsbereiche überantwortet werden können.

Soziale Dienste

Nicht nur innerhalb einer Ganztagschule, in der das pädagogische Leitbild von sozialem Miteinander geprägt ist, können Schüler grundlegende persönliche Qualifikationen erwerben. Das Projekt »Sozial macht Schule« in Kooperation mit der Schulbehörde Hamburg und dem Arbeiter-Samariter-Bund hat inzwischen viele gute Erfahrungen sammeln können. Ziel des Projekts ist es, bei Schülerinnen und Schülern Vorurteile gegen-

über so genannten sozialen Randgruppen, alten Menschen und Menschen mit Behinderungen abzubauen, ihnen fachliche Kenntnisse zu vermitteln und zu existenziell wichtigen Themen wie zum Beispiel Behinderung, Alter, Tod unter dem Blickwinkel von Respekt, Verantwortung, Mitgefühl und Solidarität Einsichten zu verschaffen.



Im Lauf der Zeit sind auch beispielhafte Projekte wie ein »Alternativer Wandertag« entstanden: »Statt dass die Jugendlichen in den Wald gehen, wo sie nach zehn Minuten keinen Bock

mehr haben und wieder nach Hause wollen«, so Micha (ASB), »gehen sie mit sechs bis acht Menschen mit Assistenzbedarf in Parks oder Einkaufszentren. Das kommt super an: Die Schüler sind bis zu acht Stunden mit den alten Menschen zusammen und bedanken sich am Ende für den schönen Tag. Andersherum bekommen sie die Wertschätzung und Dankbarkeit der Senioren oder auch junger Menschen mit Behinderungen mit, die froh sind, mal rauszukommen.«

Weitere Aspekte

Partnerschaften verschiedener Schulen – auch unterschiedlicher Schultypen – auch über Landesgrenzen hinaus erlauben den »Blick über den Tellerrand«; sie tragen dadurch zu einer offeneren, toleranteren Einstellung gegenüber anderen Kulturen bei, wie es das Beispiel der Freien Waldorfschule Potsdam bestätigt. Regelmäßig werden Klassen der Oberstufe komplett in Schulen in England und Frankreich in der jeweiligen Sprache ein Quartal lang unterrichtet.

Gesunde Ernährung, Körperpflege, ausreichende Bewegung und Entspannung gehören gleichermaßen zu einem »hygienischen« Lebensstil und sind Bestandteil des sozialen Lebens der Jugendlichen.

Der Einbezug des Nachmittags ermöglicht der Ganztagschule eine flexiblere Gestaltung der Lernzeiten. Schülerinnen und Schüler können Phasen der Anstrengung und der Erholung stärker ihren altersbedingten und individuellen Möglichkeiten sowie dem jeweiligen Lerngegenstand und situativen Bedingungen anpassen.

Ein Kind hat drei Lehrer: Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum, sagt ein schwedisches Sprichwort.

Das Bundesinvestitionsprogramm darf nicht dazu dienen, kaputte Toiletten auszutau-

schen. Es ist auch nicht dazu gedacht, bauliche Defizite zu tilgen.

Hier sind die Erfahrungen aus Schweden richtungweisend: Ganztagschule mit durchgehendem Aufenthalt in der Schule und rhythmisiertem Wechsel von Unterricht und Entspannungsangeboten findet in kleinen Lernhäusern statt. Grundlage für die Lernhäuser ist ein Farbkonzept. Sie werden durch die Farben auf die unterschiedlichen Fächer eingestimmt. Aus Sicht der pädagogischen Architektur wird damit auch das Prinzip der Wiedererkennbarkeit eingehalten.

Dabei sind die Kinder der Schule wegen ihrer Spontanität und Kreativität Inspirationsquellen für Künstler und Architekten. Die Innen- und Außengestaltung können sie nämlich zusammen mit den Architekten entwerfen. Dabei lernen die Kinder und Jugendlichen, auf was es bei einer solchen Planung ankommt.

Schule endet nicht mit dem Unterricht! In der Ganztagschule finden Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien und Bezugspersonen Ansprechpartner und Unterstützung bei Problemen und in Konfliktsituationen. Dazu gehören auch, in den entsprechenden Klassenstufen, die Fragen nach Liebe und Partnerschaft, Geburt und Erziehung, Elternschaft. Mit solchen Angeboten hat etwa die Freie Waldorfschule Umlandshöhe in Stuttgart einen großen Erfolg und sehr viel mehr zeitlichen Bedarf, als sie z.Zt. als Halbtagschule zur Verfügung stellen kann.

Die Schüler sollen möglichst täglich die Gelegenheit bekommen, Naturerfahrungen zu machen. Ihre Bedürfnisse nach Abenteuer, Risiko, körperlicher Selbst- und Grenzerfahrung müssen mit sinnvollen Anreizen zu einer bewussten Körperwahrnehmung zusammengeführt werden, damit sie lernen, eigene Bedürfnisse zu erkennen, einzuordnen und mit ihnen umzugehen. In diesen Bereich gehört die Wetter-, Gesteins-, Pflanzen- und Tierkunde, aber auch eine nachhaltige Umweltbildung in allen ökonomischen, ökologischen und sozialen Facetten, wie die UNESCO sie für das Jahr der »Nachhaltigen Schule« ausgerufen hat; dazu gehören erlebnispädagogische Klassenfahrten oder Jugendgruppenleiter-Ausbildungen inklusive einer Einführung in Rechts- und Versicherungsfragen, organisatorisches und finanzielles Basiswissen und die Erste-Hilfe-Ausbildung.

Um auf die Fragestellung vom Anfang zurückzukommen: Sollten Waldorfschulen zu Ganztagschulen werden? – Sehen alle am schulischen Leben beteiligten Menschen in der Ganztagschule eine pädagogisch sinnvolle Erweiterungs- und Entwicklungsmöglichkeit, dann sicherlich ja. Droht es nur bei einem Antrag zu bleiben, der zwar formale Gesichtspunkte erfüllt, aber nicht den Bedürfnissen vor allem der Kinder und Jugendlichen entspricht, dann nein.

Peter Schrey

Literaturhinweis:

Falk Radisch, Eckhard Klieme: Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von »Bildung Plus«

Vom 27.7. – 2.8.05 wird eine gemeinsame Tagung des Bundes der Freien Waldorfschulen und AVENTERRA mit dem Titel »Gesunde Schule« in Stuttgart veranstaltet. Infos: AVENTERRA, Kinder- und Jugendfreizeiten, Studienreisen und Erlebnispädagogik, Haussmannstr. 6, 70188 Stuttgart; Telefon: 0711-470 42 15, Fax: 0711-470 42 18; info@aventerra.de, www.aventerra.



Ganztagsbereich Freie Waldorfschule Mainz

Um es gleich voranzustellen: Die Freie Waldorfschule Mainz ist seit dem 1. August 2004 nicht zu einer Ganztagschule geworden, die ein verpflichtendes Programm für alle Schüler anbieten würde. Vielmehr hat die Mainzer Schule gemäß den Richtlinien für die Ganztagschule in neuer Form nach rheinland-pfälzischem Modell einen Ganztagsbereich geschaffen, der für Kinder der Klassen 1–6 angeboten wird.

Die Teilnahme an dieser Form des Ganztagsbereiches erfolgt freiwillig, allerdings muss man sich für ein Schuljahr verbindlich festlegen. Zur Ausgangslage in Mainz muss man wissen, dass wir seit neun Jahren ein frei durch die Eltern finanziertes Betreuungsangebot hatten, das am Schluss eine tägliche Betreuung bis 17 Uhr gewährleistete. Außerdem hat der Kindergarten seit dem Jahr 2000 eine Nachmittagsgruppe mit 15 Plätzen (bis 16 Uhr). Als Schule im Rhein-Main-Gebiet ist der Bedarf an einer qualifizierten Betreuung in den letzten Jahren erheblich gestiegen, und fast jede Anfrage nach Schulaufnahme ist auch mit der Frage nach weitergehender Betreuung verbunden.

In Verhandlungen mit dem Land Rheinland-Pfalz ist es der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen gelungen, im Hinblick auf die Möglichkeit, Ganztagschule zu werden, und im Hinblick auf die Finanzierung

eine Gleichbehandlung mit den staatlichen Schulen zu erreichen. Dies bedeutet, dass wir für den GTS-Bereich die gleiche Anzahl Lehrerstunden gefördert bekommen wie die staatlichen Schulen.

Seit Schuljahresbeginn besuchen 75 Kinder der Klassen 1–6 unseren Ganztagsbereich.

Zum Konzept:

Die Betreuung lässt sich grundsätzlich in drei Phasen untergliedern:

1. Freizeitbereich: Dieser dauert vom Unterrichtsschluss bis 14 bzw. 14.15 Uhr und beinhaltet das gemeinsame Mittagessen sowie eine erste Phase zum Spielen, Erholen, Toben usw.

2. Kursbereich: Hier können die Schüler frei wählen, an welchem Kurs sie teilnehmen wollen; es kann jedoch sein, dass gewisse Kurse eine altersmäßige Einschränkung haben (Beispiel: Steinmetzen für die 3. und 4. Klasse und ein weiterer Kurs für Ältere). Bei den Kursen versuchen wir ein möglichst breites Angebot zu präsentieren. Auch muss man darauf achten, dass es nicht zu Kollisionen oder Widersprüchen mit dem übrigen Curriculum der Schule kommt. Die Gruppengröße wurde mit 15 Kindern festgelegt. Folgende Kurse konnten wir bisher anbieten: Steinmetzen, Theater, Freispiel, Puppenspiel, Lederwerkstatt, mit Sprache spielen, Färben, Musikwerkstatt, Schach, Deutsch fördern, Tennis, Jonglieren, Bewegungsspiele.

3. Hausaufgabenbetreuung: Diese findet in der Regel klassenweise statt und wird in der Zeit von 15 bis 16 Uhr angeboten. Darüber



hinaus wurde für Schüler, die besonders begabt sind, während der Zeit der Hausaufgabenbetreuung die Möglichkeit zum Erlernen einer weiteren Fremdsprache geschaffen. So

finden jetzt wöchentlich zwei Stunden Spanisch und zwei Stunden Latein statt.

Außerdem haben wir als Besonderheit, dass wir drei Projektwochen à 14 Tage im Schuljahr durchführen. Hier kann ein Thema vertieft behandelt werden. Projekte waren und sind: Theater, Steinmetzen, Korbflechten, Töpferei, Lederarbeiten, Wandgestaltung, Clownkurs usw.

Zur Struktur des Ganztagsbereichs

Der Ganztagsbereich wurde nach Abstimmung mit dem Kollegium durch die Elternschaft im Rahmen der Mitgliederversammlung des Trägervereins formal begründet. Der Vorstand hat einer Steuerungsgruppe das Mandat zur Führung dieses Bereiches erteilt. Diese verantwortet ihn sowohl pädagogisch als auch finanziell gegenüber den Kindern, dem Kollegium, den Eltern und dem Vorstand. Das Delegationsprinzip wurde hier sehr weit gefasst. Die Steuerungsgruppe setzt sich aus Vertretern des Kollegiums (u.a. Schulführung), einer Vertreterin der Elternschaft, der Hortnerin und dem Vorstand/Geschäftsführer zusammen. Die Gruppe trifft sich regelmäßig einmal pro Woche und erhält eine geringe Aufwandsentschädigung. Für die tägliche Büroarbeit wurde stundenweise eine Verwaltungskraft angestellt. Die Arbeit mit den Kindern wird von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Teilzeit-, Honorar- oder 400-Euro-Verträgen geleistet. Etwa 20 Menschen arbeiten inzwischen in diesem Bereich.

Erfahrungen

Nach fast sieben Monaten Ganztagsbereich zeigt sich, dass die Strukturen greifen. Die Kinder haben das Angebot gut angenommen und sich an den nachmittäglichen Ablauf gewöhnt. Die Lage der Hausaufgaben *nach* dem Kurs erscheint richtig. Für die Kleinen haben wir entschieden, dass sie erst nach und nach in Kurse gehen, so dass für Erstklässler das Spielen und die Freizeit im Vordergrund stehen. Die Gruppe der Erstklässler wird zudem immer von der gleichen Mitarbeiterin betreut. Für die Bereiche von Freizeit und Hausaufgaben wäre es grundsätzlich gut, die gleichen Betreuer zu haben (was wir in der Praxis noch nicht durchgängig realisieren konnten). Der Anteil an Kursen, in denen sich die Kinder körperlich aktiv betätigen können, muss hoch sein. Förderkurse müssen so benannt werden, dass sie trotzdem für Kinder attraktiv sind. Essen und Hausaufgabenbetreuung müssen gut funktionieren und einen klaren Rahmen haben. Sie bilden das Kernstück des Bereiches. Kurse und Projekte sind die »Kür«.

Bei der Auswahl der Mitarbeiter sind wir nicht an die üblichen Lehrerqualifikationen gebunden. Die Einbeziehung neuer Menschen, von Vereinen und anderen Institutionen bietet große Chancen, bedarf jedoch einer intensiveren Auswahl. Uns hat es sehr geholfen, dass wir unter vielen Betreuern und Kursleitern aus dem engeren Umfeld der Schule auswählen konnten.

Auch eine regelmäßige pädagogische Zusammenarbeit der Mitarbeiter ist von Vorteil. So hatten wir bisher zwei Fortbildungsmaßnahmen für alle Mitarbeiter im Ganztagsbereich, die Mitarbeiterinnen des Freizeitbereiches treffen sich öfter. Auch hier gilt, dass die pädagogischen Kräfte möglichst in die gleiche Richtung arbeiten.

Im Schulorganismus ist eine Berichtskultur wesentlich, damit diese Neuerung nachvollzogen und getragen werden kann. Die Steuerungsgruppe berichtet regelmäßig in den Konferenzen, im Vorstand und in der Schulöffentlichkeit.

Die Betreuung an vier Nachmittagen bis 16 Uhr (ergänzt durch ein weiteres Angebot bis 17 Uhr) kommt dem Bedarf vieler Familien sehr entgegen. Schon heute zeichnet sich ab, dass der Ganztagsbereich im kommenden Schuljahr in ähnlicher Größe fortgesetzt werden wird. Um dies dauerhaft zu gewährleisten, müssen wir über zusätzliche Räume nachdenken. So ist der Baukreis derzeit beauftragt, ein Raumprogramm für den Ganztagsbereich zu entwickeln.

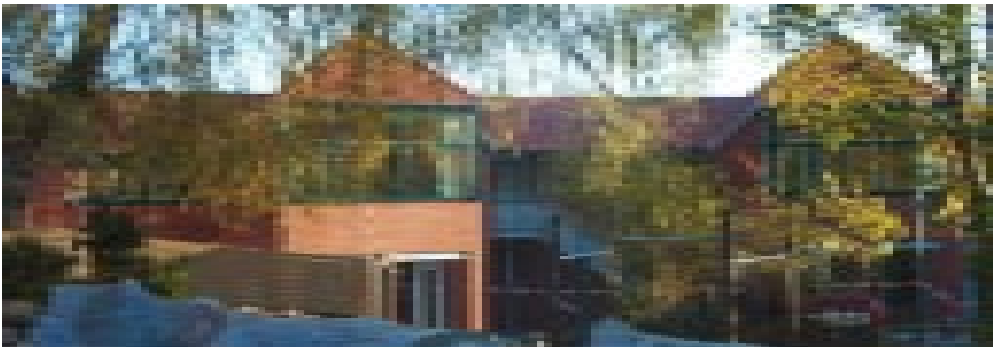
Fazit

Der Ganztagsbereich an der Freien Waldorfschule in Mainz hat insbesondere für die Eltern und Kinder eine Verbesserung der bisherigen Situation gebracht. Der Impuls zur Einrichtung des Ganztagsbereichs erfolgte nicht primär aus pädagogischen Gesichtspunkten. Vielmehr haben wir auf die Bedürfnisse der Familien reagiert und versuchen, den Kindern das

pädagogisch Beste anzubieten. Wir erleben den Ganztagsbereich als eine mögliche Antwort auf die aktuellen Zeitforderungen. Hinzu kommt, dass wir mit der Finanzierung Teilbereiche des Schulhaushaltes entlasten konnten (z.B. Küche, Nachmittagsbetreuung).

Indem wir versuchen, möglichst dicht an den Bedürfnissen der Kinder zu bleiben (so gab es nach vier Monaten einen ersten Fragebogen), was eine große Beweglichkeit auf Seiten der Steuerungsgruppe und der Mitarbeiter voraussetzt, hoffen wir, ein qualitativ hochwertiges pädagogisches Angebot zu erhalten. Dies bedingt natürlich auch die Akzeptanz durch das Gesamtkollegium.

Letztendlich ist die Einrichtung eines Ganztagsbereiches auch eine Investition in die Zukunft, die mithelfen soll, die Attraktivität der Waldorfschule zu steigern. *Götz Döring*



Eckernförde wird Offene Ganztagschule

Die Eckernförder Waldorfschule ist zu Beginn des Jahres 2004 vom schleswig-holsteinischen Kultusministerium als »Offene Ganztagschule« anerkannt worden. In dem Bescheid des Ministeriums heißt es wörtlich: »Offene Ganztagschulen führen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen unter einem Dach zusammen. Sie bieten damit die Chance, im Zusammenwirken aller Beteiligten eine neue Lern- und

Lehrkultur zu entwickeln. Für die Verwirklichung Ihres Konzeptes dazu wünschen (wir) Ihnen alles Gute!«

Waldorfschule als »Lern- und Lebensort« ist das Motto der Konzeption, mit der auf der Grundlage der Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und mit weiteren Kooperationspartnern ein neues Verständnis von Schule entwickelt werden soll.

Wesentlicher Gründungsimpuls der 1984 entstandenen Waldorfschule in der Ostseestadt war, eine Schule zu schaffen, die Schule, Berufswelt und Lebensalltag nicht als getrennte Lebensbereiche begreift und behandelt, sondern die verschiedenen Erfahrungsfelder auf sinnvolle Weise miteinander verbindet. Ein wichtiger Schritt auf diesem Weg ist die Einrichtung und stufenweise Ausweitung des handlungsorientierten Nachmittagsunterrichtes, innerhalb dessen im Anschluss an die kognitiven und künstlerischen Fächer des Vormittags das praktische und werktätige Tun im Vordergrund steht.

Ein wesentliches Ziel unseres Programms für die Offene Ganztagschule ist es nun, auf der Grundlage der Zusammenarbeit mit der Elternschaft, mit der Kinder- und Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Trägern das Verständnis von Waldorfschule als »Lern- und Lebensort« weiter zu entwickeln. Zusätzliche Förder-, Betreuungs- und außerschulische Bildungsangebote sollen die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern – wenn möglich – verbessern und ausweiten sowie vorhandene Interessen von Jugendlichen stärken und fördern. Durch diese Angebote sollen auch besondere Hilfen für Familien, in denen berufstätige und/oder alleinerziehende Eltern sind, gegeben werden.

Die Schulform der Waldorfschule ist vergleichbar mit einer Integrierten Gesamtschule mit verlässlichen Unterrichts- und Betreuungszeiten. In der Eckernförder Waldorfschule beginnt der Unterricht um 7.45 Uhr. In der Klassenstufe 1 bis 4 wird die Zeit des planmäßigen Unterrichts mit dem Angebot

einer »Warteklasse« jeden Tag bis 12.55 Uhr ergänzt. Somit entspricht das Angebot in dieser Jahrgangsstufe dem der »verlässlichen Grundschule«.

Eine zukünftige zeitliche Ausdehnung der »Warteklasse« zum Hort, der dann bis ca. 17 Uhr für die Betreuung und Förderung der Kinder (insbesondere für die Klassen 1 bis 6) geöffnet wird, stellt sich als eine zusätzliche Aufgabe, die auf dem Antrags- und Genehmigungsweg mit dem Kreis (Jugendamt) und dem Sozialamt der Stadt noch weiter zu bearbeiten ist.

Ab der 7. Klasse aufwärts gibt es an mindestens drei Wochentagen täglich 7,5 Zeitstunden lang ein Bildungs- und Betreuungsangebot. Ergänzend zum planmäßigen Unterricht gibt es außerhalb der regulären Unterrichtszeit am Nachmittag:

den *Schülerzirkus* als Beispiel für zusätzliche Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote:

– Mittwoch (7. und 8. Stunde), Angebot für 4. und 5. Klasse,

– Donnerstag (7. und 8. Klasse), Angebot für 6. bis 10. Klasse;

das *Oberstufenorchester* als Beispiel zum Angebot der musisch-künstlerischen Bildung:

– Mittwoch (7. und 8. Stunde), Angebot für 9. bis 12. Klasse.

In Zusammenarbeit mit dem Verein zur Förderung des Musiklebens in Eckernförde e.V. wird jeden Nachmittag ein umfangreicher Instrumentalunterricht in den Räumen der Eckernförder Waldorfschule gegeben. Mit dem angestrebten Neubau des »Ostflügels« soll die Möglichkeit geschaffen werden, dass das Angebot der »Musikschule« wesentlich ausgebaut werden kann. Schon jetzt wird der Instrumentalunterricht der »Musikschule« von zahlreichen Kindern und Jugendlichen anderer Schulen aus der Stadt und der Umgebung mit genutzt.

Am Nachmittag sollen weitere Arbeitsgemeinschaften – vorrangig im handwerklich-künstlerischen Bereich – eingerichtet werden, die teils klassenübergreifend, teils jahrgangsbezogen von den Kindern und Jugendlichen

frei gewählt werden können. Die Anmeldung ist für die Dauer eines Schuljahres verbindlich. Dabei sollen die Inhalte die Schüler nicht nur in ein verbindliches Tun führen, sondern so angelegt sein, dass sie dem Lebensinteresse und den Fragen der Schüler entgegenkommen und sie zur eigenen Auseinandersetzung auffordern. Die inhaltliche Spannbreite kann dabei von Theaterprojekten, außerschulischen Musik- und Eurythmie-AGs, von Angeboten für Hausaufgabenhilfe und Fördermaßnahmen, der Einrichtung und Führung einer Schüler-Bibliothek bis hin zu einer Fahrrad- und Mopedwerkstatt reichen.

Die Schülerarbeitsgemeinschaften und Kurse sollen so gestaltet werden, dass ebenfalls Kinder und Jugendliche von anderen Schulen aus der Stadt und der Umgebung mit einbezogen werden können.

Durch Kooperation mit der Leitung der benachbarten Kreiskrankenhaus-Küche wird sichergestellt, dass die Schüler, die am Nachmittagsunterricht und an außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, in der Schulmensa ein Mittagessen erhalten.

Der Arbeitskreis »Freizeitschule« des Fördervereins der Waldorfschule, in dem engagierte Eltern, Lehrer, Oberstufenschüler und Unterstützer mitwirken, hat sich vorgenommen, das außerunterrichtliche Angebot weiter zu entwickeln.

Nach Abschluss des Beratungsprozesses in den Schulgremien soll die inhaltliche Konzeption der »Offenen Ganztagschule« in das Schulprogramm der Freien Waldorfschule Eckernförde aufgenommen und auf Dauer angelegt werden.

Mit der Anerkennung der Konzeption als »Offene Ganztagschule« ist die wesentliche Voraussetzung für eine Förderung aus dem Investitionsprogramm des Bundes »Zukunft, Bildung und Betreuung« (IZBB) erfüllt.

Das markante Gebäude der Eckernförder Waldorfschule ist ursprünglich als Altersheim für ehemalige Seefahrer (Baujahr 1914) gebaut worden und muss nun Schritt für Schritt für die Zwecke der Nutzung als Offene Ganztags-



schule umgestaltet werden. Entsprechende Finanzhilfen aus den Mitteln dieses Programms sind von der Waldorfschule beim Schulamt des Kreises und im Kultusministerium beantragt. So ist im Jahr 2004 mit dem Umbau des Haupthauses und der Einrichtung einer Schulküche und Mensa für die Nutzung als Offene Ganztagschule begonnen worden. Dankbar sind wir für die diesbezügliche Mittelbewilligung aus dem IZBB-Programm: Zuschuss in Höhe von € 513.000,- (90%) bei Gesamtkosten von € 570.000,-.

Zum Schuljahr 2006/07 ist es dringend notwendig, zusätzliche Räume im »Neubau – Ostflügel« zu schaffen, um im Rahmen des Programms der Offenen Ganztagschule die Angebote der Förderung im Bereich der Musik und der Bewegungskunst (Musik- und Eurythmiesaal) und für handwerklich-künstlerisch orientierte Arbeitsgemeinschaften und Kurse ausbauen zu können. Eine Mittelbewilligung dafür steht noch aus. Alle erforderlichen Unterlagen sind eingereicht. Eine Baugenehmigung seitens der Stadt für dieses Bauvorhaben liegt ebenfalls vor.

Ergänzend zu den einzelnen Baumaßnahmen sind jeweils die zuzuordnenden Außenanlagen (Schulhofgestaltung für den Ganztagsbetrieb – Raum für Bewegungsspiele, Ruheräume) zu gestalten und fertig zu stellen.

Die Eckernförder Waldorfschule befindet sich mitten auf dem Weg zur »Offenen Ganztagschule« und kann sich mit Hilfe dieses Programms als ein Zentrum für Bildung und Kultur insbesondere für die heranwachsende Generation weiter entwickeln.

Bernd Hadewig



Freie Waldorfschule Ravensburg wird Ganztagschule

1978 bildete sich eine Elterninitiative als »Vorbereitungskreis der Freien Waldorfschule in Ravensburg«. Damit nahm die Entwicklung unserer Schule ihren Anfang. Im Laufe der folgenden Jahre schloss man sich zunächst in einem Förderverein zusammen, später in einer »Genossenschaft zum Aufbau der Freien Waldorfschule Ravensburg«. Ein besonderes Anliegen der Gründungsphase war es, Kindern aus Ravensburg und Umgebung Waldorfpädagogik (d.h. Ausbildung ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte) in einem besonderen erweiterten Rahmen zu ermöglichen, der über das gewohnte Schulleben im engeren Sinn hinausgeht.

Die Kinder unserer Zeit wachsen in einer Umgebung auf, die vielfach von Ängsten, Unsicherheiten und einer gesellschaftlichen Orientierungslosigkeit geprägt ist. Die sie umgebende Welt zerfällt für die Kinder in ihrem sozialen tragenden Rahmen bis in die Familienstrukturen hinein. Grundlegendes Vertrauen in den Gang des Lebens kann nicht mehr von alleine entstehen. Dies zeigte sich den Eltern der ersten Stunde als schwerwiegende Herausforderung.

Daher sollten die Schule und ihr näheres Umfeld eine soziale Gestalt erhalten, die bis in den Freizeitbereich als Begegnungsstätte mit zuverlässig und rhythmisch gestaltetem Tageslauf die genannten Defizite ausgleichen könnte. Die Kinder sollten hier ein Stück Heimat finden, in der sie neues Weltvertrauen fassen können, Stärke, Kraft, Mut und Hoffnung.

Sie sollten hier die Sicherheit gewinnen, die sie brauchen, um die sich ständig verändernde Welt in Zukunft mitgestalten und anstehende Aufgaben ergreifen und bewältigen zu können.

Dieses Gründungsanliegen geriet dann in der Aufbauphase der Schule mit ihrem täglich zu bewältigenden Schulalltag allmählich in den Hintergrund und fast in Vergessenheit. Die Schule war 1992 mit einer Klasse eröffnet worden und ist seit diesem Schuljahr (2004/05) mit 13 Klassen voll ausgebaut. Engpässe durch fehlende Räumlichkeiten erschweren den Schulbetrieb seit Jahren.

Vor etwa zwei Jahren wurde die Anregung an uns herangetragen, unsere Sorgen bezüglich der Finanzierung der nötigen Baumaßnahmen durch den Ausbau unserer Schule zur Ganztagschule im Rahmen dafür eingesetzter spezieller Fördermittel des Bundes zu lösen. Zunächst stieß dieser Vorschlag im Kollegium auf Unbehagen und Skepsis; wir wollten uns keinesfalls aus finanziellen Gründen ein neues Schulkonzept von außen aufdrücken lassen. Aber dann dämmerte uns, dass es der eigene Gründungsimpuls war, der von außen mit dem Zaunpfahl »Ganztagschule« winkte und seine pädagogische Ausgestaltung von uns erwartete. Und als sich herausstellte, dass der gesetzlich vorgegebene Rahmen des IZBB-Programms (Initiative Zukunft Bildung und Betreuung) unsere diesbezügliche Gestaltungsfreiheit nicht wesentlich beeinträchtigte, verbreitete sich eine zunehmende tatkräftige



Kooperationsbereitschaft bei Eltern und Lehrern, die die Aktivität derjenigen trug und unterstützte, die das Projekt engagiert mit großen, schnell aufeinander folgenden Schritten vorantrieben.

Der folgende Bericht unseres Kollegen Dietmar Kreuer soll ein zusammenfassendes Bild der Entwicklung unseres Ganztagsschulprojekts geben.

Monika Ibele, Christoph Klipstein

Wo unterrichten? – Es muss, muss, muss gebaut werden!

Die Freie Waldorfschule Ravensburg durfte ihr insgesamt genehmigtes Raumprogramm mit dem Wachsen der Schule Richtung Vollausbau in Etappen bauen. 1997 war der Unterstufenneubau fertig, 2000 der Oberstufenbau (inkl. einiger Fachräume). Zwei größere Holzpavillons beherbergten zwei weitere Klassen, einen »Minisaal«, Handarbeit, Therapie, Werken und die Verwaltung. Besonders Eurythmie, Turnen und Musik hatten keine richtige Heimat – bei jährlich 3-5 Klassenspielen, Eurythmieabschlüssen und -aufführungen. Zuweilen führte die Raumnot zu größeren Spannungen im Kollegium (»Soll ich mit meiner halben 9. in Eurythmie wieder spazieren gehen, bei dem Wetter?«). Es wurde immer klarer, dass der letzte Bauabschnitt angepackt werden musste. In einem zehn Monate dauernden interkollegialen Prozess wurde das pädagogisch Wünschbare von fast 1600 auf finanzierbare 1000 Quadratmeter reduziert, was letztendlich nur mit Hilfe eines Projektmanagers aus der Elternschaft ohne Hauen und Stechen gelang. Mehr war mit den 37 Prozent Landesmittelzuschuss nicht möglich. So weit stand das Ergebnis im Juli 2003.

IZBB – wirklich auch für Waldorfschulen?

Der Architekt und die im Baukreis Mitarbeitenden »entdeckten« etwa gleichzeitig das IZBB-Programm der Bundesregierung. Die Lehrer waren zunächst ungläubig, der Architekt konnte jedoch bestätigen, dass es so etwas gibt, da er schon einige wenige Bauanträge mit IZBB-Mitteln bearbeitet hatte. Nun wurde in vielen Sitzungen im Ferienmonat August das fertige Baukonzept den neuen Möglichkeiten angepasst, verworfen, neu gestaltet. Ein Besuch beim Oberschulamt, das die IZBB-Mittel genehmigen muss, gab uns die letzte Bestätigung, dass mit den Zuschüssen tatsächlich zu rechnen sei, wenn wir ein schlüssiges pädagogisches Konzept einreichen, das die Baumaßnahmen begründete, und wenn dieses zusammen mit allen im Antrag aufgeführten Unterlagen spätestens am 31. Oktober 2003 auf dem Tisch läge.

Intensive Arbeit nötig

Die mit Landesmitteln zu bauenden Räume wurden auf das von der Genehmigung her geringstmögliche Volumen heruntergefahren, die mit den Bundesmitteln des IZBB zu bauenden Räume wurden neu und pädagogisch wünschenswert geplant, ganz im Sinne des in den Bedingungen geforderten Ganztagsangebots. Nach vielen Treffen, Gedanken und Worten konnte der Elternschaft, wenige Wochen vor Ende der Abgabefrist, ein neues Bau- und Finanzierungskonzept vorgestellt werden. Da keine Waldorfschule uns in IZBB-Dingen beraten konnte, weil wir die ersten im Ländle waren, die sich an den 4-Milliarden-Topf der Bundesregierung zum Aufbau der Ganz-

tagsschulen heranwagten, bastelten wir mit gesundem Menschenverstand, viel Fleiß und der notwendigen Unbefangenheit ein pädagogisches Konzept, das unsere neuen Baupläne (2300 qm) fundieren sollte. Wir vom Baukreis konnten Lehrer- und Elternschaft begeistern, aber natürlich blieb eine Skepsis, ob sich dieses Füllhorn wirklich über die Ravensburger Waldorfschule ergießen würde. Immerhin wollten wir fünf Millionen Euro IZBB-Fördergeldern verbauen.

Konzept, Antrag, Zusage

Ein Kollege entwarf ein pädagogisches Konzept in Tabellenform, das unter den Überschriften im doppelt gerahmten Kasten alle Räume, das in ihnen stattfindende Angebot usw. auflistete, wie im Folgenden an einem Beispiel gezeigt wird.

(Das Konzept kann unter der E-Mail-Adresse: caehling@waldorfschule-ravensburg.de gegen eine freiwillige Bauspende angefordert werden.)

Alle Kollegen wurden gebeten, innerhalb von zwei Wochen die den Summen der rechten Spalte zugrundeliegenden Angebote einzuholen und dem Konzeptersteller den Inhalt der Spalte aufbereitet zu geben. Das klappte. Mit dem Stundenplaner wurde ein Stundenplan erstellt, der so realistisch wie möglich die Mehrstunden enthielt. Insgesamt schätzten wir (über den Daumen), dass eine bis zwei Deputatsstunden mehr gegeben werden müssten. Das Gute am Ganztagschulskonzept ist, dass unsere Waldorfschule – wie vermutlich andere auch – schon sehr viel Unterricht am Nachmittag hat. Das sei (so wurden unsere diesbezüglichen Bedenken schon im Vorfeld der Einreichung des Antrags ausgeräumt) kein Hinderungsgrund, die Mittel zu beantragen und zu bekommen. Wir lieferten unseren vollständigen Antrag am 31. Oktober 2003 ab und hatten zehn Wochen später den Bewilligungsbescheid in Händen. Es waren sehr geringfügig Mittel gestrichen worden, was unser Finanzierungskonzept nicht gefährdete.



Inzwischen wächst unser Neubau in den Himmel, und die Abschlagszahlungen aus dem IZBB-Topf fließen mit dem Baufortschritt. Die Skepsis bezüglich der Tatsächlichkeit der Förderung ist gewichen, aber (wie das Sprichwort und unser Projektmanager sagen): der Kuchen wird gegessen, wenn er fertig ist.

Projektsteuerung ist wichtig

Für eine aufbauende Schule kommen das Wachstum, die pädagogische Ausrichtung der Oberstufe, die Strukturierung der Selbstverwaltung usw. wie das Amen in der Kirche, und mit diesen absehbaren Aufgaben soll ja schon das eine oder andere Kollegium über seine Grenzen hinaus gefordert sein. Wie steht es mit einem Neubau und den meist eher engen Eigenmitteln, mit den Verhandlungen mit Behörden, Banken, Sponsoren usw. Kann die Kollege X oder eine Geschäftsführerin neben dem Tagesgeschäft leisten? Es mag solche Herkulesse geben. Wir bemerkten die Dimension der Aufgaben zum Glück (es gab unklare Rollen und Kompetenzen) sehr früh und konnten einen hauptberuflichen Projektmanager für das Bauprojekt gewinnen. Dank dessen Know-how in der Bündelung und Streuung der vielen Aufgabenfelder, der Fähigkeit, kompetente Eltern für das Projekt zu begeistern, des kühlen Kopfes, den er auch im Erfolg bewahrt und dank der Hinweise auf die Risiken, die vor Erreichen des Zieles noch lauern, bewegt sich unter seiner Anleitung eine Schar von zeitweise 50 Menschen in einem rührigen Baukreis. Ich erwähne das hier so explizit, weil viele Waldorflehrer (ich bin auch so einer) dazu neigen, sich in ihren Möglichkeiten zu überschätzen. Klassen im Unterricht und Eltern in Elternabenden gut führen zu können, ist noch kein Blanko-Meisterbrief für andere komplexe Materien wie Finanzen und Bau mit allem, was daran hängt.

Dietmar

Kreuer

Ganztagssschule? – Lebensschule!

Bundesweit, in Städten und Gemeinden, verkünden Plakate in Übergröße den Ausweg aus der PISA-Misere: »Das heranwachsende Kind braucht die Ganztagssschule!«

Mit dem Investitionsprogramm »Zukunft, Bildung und Betreuung« unterstützt die Bundesregierung im Gesamtvolumen von vier Milliarden Euro eines der größten Bildungsprogramme, die es jemals gab. Was sind die Ziele der Ganztagssschulen (GTS), welche Funktionen sollen sie erfüllen?

- Vor dem Hintergrund der unzureichenden Bildungsergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler sollen Ganztagssschul-Angebote weiter entwickelt und ausgebaut werden, um vertiefte Lern- und Förderangebote bei der Bildung, Erziehung und Betreuung für möglichst viele Schüler zu schaffen.

- Durch Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Trägern sollen attraktive Lern- und Lebensorte für junge Menschen entstehen und insbesondere in den dünn besiedelten ländlichen Regionen die Erreichbarkeit jugendkultureller Angebote gesichert werden. Ganztagssschul-Angebote sollen auch verstärkt die Ressourcen, die im Gemeinwesen vorhanden sind, für die Schüler nutzbar machen.

- Die Veränderung der Familien- und Erwerbsstrukturen erfordert ganztägige Angebote für Kinder. Der Ausbau von Ganztags-schulen und ganztags-schulischen Angeboten dient der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Die Formen der GTS richten sich nach den jeweiligen Gegebenheiten der einzelnen Bundesländer und Kommunen. Vorgesehen sind die voll gebundene, die teilweise gebundene und die offene Form der GTS. Für alle drei Formen gilt:

Die jeweiligen Angebote müssen an mindestens drei Wochentagen für acht Zeitstunden

oder an mindestens vier Wochentagen für jeweils sieben Zeitstunden vorgehalten sein, einschließlich der Mittagsversorgung.

Ganztagssschulen in der voll gebundenen Form können dort eingerichtet werden, wo es keine volle Hortbetreuung gibt. An Grundschulen wird das GTS-Angebot in der teilweise gebundenen Form durch die verlässliche Halbtagsgrundschule + Hort + ergänzende Angebote realisiert.

Liest man die oben zitierten drei Ziele, so erkennt man schnell, wie unklar die Eckpunkte der GTS sind. Dem Leser und Interessierten stellen sich folgende Fragen:

- Um was geht es bei der Ganztagssschul-Thematik eigentlich?

- Ist nicht die Familie in erster Linie die Institution, die die Betreuung ihrer Kinder gewährleisten soll?

- Warum soll die Schule Kinder jetzt ganztags betreuen?

- Wird der Unterricht jetzt in den Nachmittag verlegt – und entstehen so Ganztagssschulen?

- Wer betreut wann wen?

Genau hier müssen unsere Überlegungen zur Ganztagssschule ansetzen!

Zum einen versucht die Bundesregierung mit diesem Investitionsprogramm, dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler in der PISA-Studie entgegenzuwirken: Sie meint, dass es jetzt an der Zeit sei, sich tatsächlich den Kindern zuzuwenden und ihnen ganztägig eine »verordnete« Bildung zukommen zu lassen. – Staatlich verordnete Bildungs- und Erziehungsangebote? – Zum anderen erklärt sie, dass durch die Veränderungen im Familien- und Berufsleben Umgestaltungen im sozialen Bereich notwendig sind. Die Zahl der Alleinerziehenden ist stark gestiegen, wie auch der Anteil erwerbstätiger Frauen. Immer mehr Mütter müssen außer Haus einer Berufstätigkeit nachgehen, um den Lebensunterhalt zu sichern oder aufzustocken. Frauen wollen sich heute nicht mehr zwischen Kindern und Beruf entscheiden müssen. Ein Drittel der Kinder hat keine Geschwister. Und so fehlen

ihnen soziale Erfahrungsfelder. Immer mehr Eltern suchen nach Möglichkeiten, ihrem Nachwuchs nach dem Schulunterricht sinnvolle Beschäftigungen zu bieten. Die Nachfrage wächst, aber Horte und Freizeitgruppen sind vor allem in den alten Bundesländern nach wie vor rar. So wird eben auf Sportgemeinschaften, Musikschulen, Tanzgruppen usw. ausgewichen. Die Kinder werden von Institution zu Institution gereicht, nur: Das ist nicht das, was Kinder und Jugendliche brauchen! Sie brauchen einen Rahmen, der ihnen ganz elementare Erfahrungen ermöglicht.

Noch vor einigen Jahren waren die Kinder in den Familienkreis eingebettet. Ganz selbstverständlich erwartete sie nach der Schule die Mutter oder auch die Großeltern mit einer warmen Mittagsmahlzeit. Am Nachmittag wurden mit Hilfe der Familienmitglieder die Hausaufgaben erledigt, gemeinsam gespielt, gewandert, gebastelt, eingekauft und vieles mehr. War das Kind in der Musikschule oder einer Sportgemeinschaft angemeldet, so brachten es die Erwachsenen oder die älteren Geschwister dorthin und warteten geduldig. Auf dem Rückweg verweilte man dann noch auf dem vielleicht nahe gelegenen Spielplatz oder traf sich mit anderen Kindern des Ortes zum Spielen.

Diese Zeiten sind vorbei. Das Kind heute wird längst nicht mehr durch das soziale Umfeld der Familie und Wohngemeinschaft getragen. Viele Kinder gehen nach der Schule selbstständig nach Hause, sind sich dort selbst überlassen und vereinsamen. Da fördern auch Musikschule oder Sportverein nicht den so dringend benötigten Kontakt zu anderen Kindern. Das Kind kommt in den Verein, erfüllt die gestellten Aufgaben; da bleibt wenig Zeit und Raum für zwischenmenschliche Begegnungen.

Warum sind in den neuen Bundesländern über 90 Prozent aller Grundschulkinde in der Ganztagsbetreuung – also im Hort?

Was sollte eine Ganztagschule leisten?

Überall in Deutschland gibt es wunderbare Einrichtungen, die seit Jahrzehnten Erfahrungen gesammelt haben, wie man gute Ganztagsbetreuung für Kinder im Schulalter gestalten kann. Wir müssen sie uns nur anschauen. Wir müssen diese Erfahrungen und Kenntnisse nutzen und den Kindern Lebensräume schaffen, in denen sie das soziale Miteinander kennen lernen und ihre Freiräume gemeinschaftlich und selbstverantwortlich gestalten können. Damit dies auch gelingt, sind Betreuer und Partner wichtig, die sie liebevoll begleiten und ihnen helfend zur Seite stehen. Reine »Freizeitanimateure«, die oft nicht wissen, dass Kinder mehr benötigen als Spiel und Spannung, sind dafür nicht die Richtigen!

Eine Ganztagschule sollte als Lebensschule gestaltet werden: mit den Erfahrungen der Freizeitpädagogen aus den Horten, aus den Freizeitschulen und Jugendclubs, vor allem aber unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Der Sinn einer GTS kann nicht im schnellen Abschöpfen von Investitionsgeldern liegen, damit Schulgebäude, Turnhallen usw. auf diesem Wege saniert werden. Wir tun uns an den Waldorfschulen wahrlich keinen Gefallen, wenn wir staatliche Gelder einheimsen und dabei das eigentliche Ziel der GTS aus den Augen verlieren. Unsere pädagogischen Ideale werden ausgehöhlt, wenn wir Konzepte in erster Linie des Geldes wegen erstellen. Es geht um die Gestaltung der Zukunftsschule, in der Lebensräume geschaffen werden, wo Kinder mehr erwerben können, als nur das in der PISA-Studie nachgefragte Schulwissen. Für das Leben ist mindestens ebenso wichtig, dass man mit Menschen gut und konstruktiv umgehen kann. Das aber lernen Kinder nur dort, wo sie sich in einem sozialen Lebensraum eingebettet fühlen, der ihnen Sicherheit und Geborgenheit vermittelt.

Cornelia Lehmann

Zeichen der Zeit

■ Früheinschulung

Zum Übergang Kindergarten – Schule

Seit einem Jahr arbeitet ein Arbeitskreis, bestehend aus Erzieherinnen, Lehrern, Schulärzten und Dozenten, an einer Formulierung der leitenden Prinzipien der Waldorfpädagogik für die Alterstufen von 3 bis 9 Jahren. Diese Arbeit war notwendig, weil bisher keine entsprechende Darstellung vorliegt.

Das Ziel dieser Schrift ist es, »die einzelnen Phasen der Entwicklung vom dritten bis zum zehnten Lebensjahr zu beleuchten, um zu verdeutlichen, dass einzelne, aufeinander aufbauende Entwicklungsstufen nicht beliebig verkürzt oder übersprungen werden können, ohne die leiblichen und seelischen Grundlagen für ein lebenslanges Lernen ernsthaft zu gefährden. So individuell auch das einzelne Kind die Stufen des Bildungsprozesses durchläuft, so gibt es doch gewisse anthropologische Gesetzmäßigkeiten, von deren Beachtung oder Nichtbeachtung das Maß der Gesundheit, Kreativität und Leistungsfähigkeit eines jungen Menschen abhängen kann.«¹

Die Notwendigkeiten, die sich einerseits aus den veränderten Lebens- und Entwicklungsbedingungen der Kinder und andererseits aus der gesetzlich verordneten Vorverlegung des Einschulungsalters ergeben, bringen es mit sich, dass man den Übergang vom Kindergarten zur Schule überdenken und eventuell neu gestalten muss. Das bestehende Waldorfkindergarten-Konzept hat sich ohnehin in den letzten Jahren an vielen neuen Bedingungen orientieren müssen. Die Altersspanne der Kinder liegt mittlerweile zwischen zwei und sechs Jahren. Das pädagogische Konzept des Waldorfkindergartens wurde ursprünglich für

Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren entwickelt. Viele Kindergärten bieten Familiengruppen, Ganztags- und Nachmittagsbetreuung an. Vor zehn Jahren waren diese Entwicklungen noch fast unbekannt. Heute haben die Kinder (und ihre Eltern) andere Bedürfnisse. An vielen Orten hat man gleichzeitig um eine Neugestaltung der Unterstufe gerungen. Jetzt kommt die Vorverlegung des Einschulungsalters hinzu.

Die Vorverlegung des Einschulungsalters konfrontiert die Waldorfschul- und Kindergartenbewegung mit erheblichen Herausforderungen. Die möglichen Konsequenzen stellen die bisherige institutionelle Trennung von Kindergarten und Schule in der deutschen Bildungslandschaft (und zum Teil auch in der Waldorfschulbewegung) in Frage. In Anbetracht dessen ist es notwendig, einen einheitlichen Bildungsgang von 3 bis 18 Jahren zu konzipieren und zu realisieren.

Neugestaltung der Unterstufe und Ganztagschule

Wer die Problematik des Übergangs vom Kindergarten zur Schule weiterdenkt, wird schnell bemerken, dass wir es mit demselben Komplex von Phänomenen zu tun haben wie die zahlreichen Bemühungen um eine Neugestaltung der Unterstufe (Stichwort: Bewegtes Klassenzimmer, Bochumer Modell) und die Ganztagschule. Die möglichen Lösungen werden viel mit der Gestaltung der Unterstufe und den Konzepten der Ganztagschule zu tun haben. Auf jeden Fall wäre es kurzsichtig, diese Themen unabhängig voneinander zu betrachten.

Die Frage der Gesundheit

Die Überlegungen zur Neugestaltung des Unterrichts gehen stark von den Fragen nach der gesunden Entwicklung, oder anders gesagt: von der Entwicklung gesundheitsfördernder Kräfte bei den Kindern aus. Hier haben wir es mit einer zentralen Aufgabe der Waldorfpädagogik in Gegenwart und Zukunft zu tun.

Kompetenzerwerb und Nachweis

Ferner stellt sich bei den Bemühungen um Waldorfabchlüsse die Frage: Was sind die Fähigkeiten und »Kompetenzen«, die durch die Waldorfpädagogik in Kindern und Heranwachsenden angeregt und von ihnen erworben werden? Können wir sie beschreiben? Auch wenn wir nicht gewohnt sind, von Kompetenzen zu sprechen, war es doch immer schon ein zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik, Lebenstüchtigkeit zu vermitteln und lebenslanges Lernen anzulegen. Wer diese Frage stellt, wird auch weiter fragen müssen:

- Wie verwandeln sich diese Kompetenzen/Fähigkeiten vom ersten zum zweiten Jahrsiebt und zu weiteren Entwicklungsphasen?
- Wie werden nachhaltige Lebenskompetenzen erworben?
- Was hat der Erwerb von solchen Kompetenzen mit der Entwicklung von Kohärenz und Resilienz, die Kernbegriffe der Salutogenese, zu tun?

Aus dieser Fragestellung heraus ergeben sich weitere Fragen, z.B. wie man solche Kompetenzen nachweisen kann.

Wenn es zu konkreten Konzepten kommt, brauchen wir Kriterien als Orientierung. Mit »Kriterien« sind Grundprinzipien der Waldorfpädagogik gemeint, die praktisch bestimmen, was noch als »waldorfgemäß« bezeichnet werden kann.

Welche Grundprinzipien haben wir?

Einige Grundprinzipien der Waldorfpädagogik kann man wie folgt skizzieren:

- Bei der Untersuchung zur Schulreife, Schulfähigkeit und Schulbereitschaft kommen viele Symptome in den Blick, z. B. ob der so genannte Gestaltwandel bereits vollzogen ist, ob der sichtbare Zahnwechsel begonnen hat, wie das Spielverhalten, die sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, die Grob- und Feinmotorik sowie das Gedächtnis- und Vorstellungs-

vermögen des Kindes entwickelt sind.

- Die Schulreife hat mit Reifung zu tun und vollzieht sich nicht punktuell. Das heißt, man muss den Vorgang prozessual begleiten. Die Schulreife hängt vom Freiwerden der Vorstellungsfähigkeit ab und zeigt sich in weiteren Symptomen. Diese Vorstellungskräfte verfrüht zu beanspruchen, würde dem Kinde wichtige Lebenskräfte entziehen. Wir können also vor der Schulreife mit keinem formellen Lernen beginnen. Das muss als ein Kernprinzip der Waldorfpädagogik gelten.
- Ein zweites Prinzip der Waldorfkindergartenpädagogik ist es, die Kinder im Kindergarten in altersheterogenen Gruppen zu führen. Gerade für das letzte Drittel des ersten Jahrsiebts ist dieser Ansatz wichtig. In diesem Alter erwerben die Kinder die leibliche Grundlage der Sozialität, indem sie (als »Königskinder«) im Tun lernen, den Jüngeren zu helfen und Vorbild zu sein.
- Das Prinzip der Schulzeit ist es hingegen, die Kinder in altershomogenen Gruppen zu führen, und zwar aus zahlreichen lernmethodischen Gründen.
- Das freie Spiel, nicht als Mittel zum Lernen, sondern als Entwicklungsfeld für sich, ist ein wesentlicher Bestandteil der Kindergartenpädagogik.
- Ein weiteres Prinzip der Vorschulpädagogik im Sinne der Waldorfpädagogik ist es, dass das Lernen ein impliziter Vorgang ist, der hauptsächlich über die Nachahmung geschieht. Jedes Kind taucht in den Lernprozess von sich aus ganz freiwillig ein; solches Lernen »steckt an«.
- Das Lernprinzip der Schule, zumindest der Unterstufe, ist hauptsächlich der explizite Unterricht durch die »geliebte Lehrerautorität«. Das ist etwas grundsätzlich anderes als im Kindergarten.

Wenn wir auf die Bedürfnisse der heutigen Kinder (und deren Eltern) schauen, können wir vorläufig folgende Gesichtspunkte zusammentragen:

Die Bedürfnisse der Kinder heute

- Die so genannten »Schulkinder« in der letzten Kindergartenzeit haben das Bedürfnis, sich auf die Schulzeit vorzubereiten. Es gibt in den meisten Waldorfkindergärten regelrechte Schulkindarbeiten, in denen diese älteren Kinder ihre Fähigkeiten gezielt bei einem Projekt anwenden können. Man kann sich fragen, ob die »Schulkinder« zu bestimmten Zeiten in der Woche die Gelegenheit bekommen können, mit anderen Kindergarten-Schulkindern gemeinsame Aufgaben anzupacken. Dadurch erwerben die Kinder wichtige soziale Kompetenzen und üben eine gewisse Fokussierung der Aufmerksamkeit. Wichtig ist dabei – im Unterschied zum eigentlichen Schulunterricht – die absolute Freiwilligkeit der Beteiligung bei den Kindern. Der einzige »Zwang« ist die Sache bzw. Aufgabe selbst.
- Umgekehrt wäre zu überlegen, ob nicht in den ersten Klassen auch noch das freie Spiel seinen Platz hat. Viele Schulkinder haben weiterhin das Bedürfnis, neben den schulischen Aufgaben frei zu spielen.
- Man kann sich fragen, ob das Prinzip des altersübergreifenden Lernens auch *nach* dem Kindergarten noch eine gewisse Rolle spielen sollte. In altersübergreifenden Lernsituationen lernen Kinder vor allem informell am besten, das heißt durch das Spielen und über die Nachahmung. Was Kinder früher auf der Straße oder von den Geschwistern in den Familien alles gelernt haben, müssen sie jetzt weitgehend in informellen, aber bewusst gestalteten Lern- und Lebensräumen vermittelt bekommen. Im Prinzip gewinnt das, was man auch bisher schon im Hort angeboten hat, zunehmend an Bedeutung. Solche Gestaltungsmöglichkeiten müsste man bei den Diskussionen zur Ganztagschule bedenken.

- Wenn wir das Gesamtbild der Entwicklung der Kinder heute betrachten,² dann sehen wir viele Entwicklungsdefizite, vor allem was die Fein- und Grobmotorik sowie die sensorische, soziale und sprachliche Entwicklung betrifft. Schon allein aus diesem Grund müssten wir einen gemeinsamen, integrierten Ansatz von Kindergarten und Schule haben.
- Dazu gehört eine engere Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Unterstufenkollegium, wie z.B. regelmäßige gemeinsame Konferenzen.

Die Arbeitsgruppe, die die Schrift *Kindheit – Bildung – Gesundheit* erarbeitet hat, hat einen Antrag an den Bund der Freien Waldorfschulen und die Internationale Kindergartenvereinigung gestellt mit dem Ziel, die pädagogischen Grundlagen und möglichen organisatorischen Formen für den Übergang vom Kindergarten zur Schule zu erarbeiten und darzustellen.

Darin wird vorgeschlagen, eine Reihe von Pilotprojekten in verschiedenen Bundesländern (Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen sowie Berlin und Hamburg) zu dokumentieren und zu begleiten. Nach drei Jahren soll jede Projektgruppe für sich ihre Arbeit evaluieren. Der Arbeitskreis soll diesen Prozess begleiten und anschließend einen Arbeitsbericht mit Empfehlungen z.B. für die Weiterforschung und für die Ausbildung verfassen.

Zu Evaluationsvorgängen müssen alle Beteiligten, z.B. Eltern, Erzieher, Vorstandsmitglieder, eine Reflexionsmöglichkeit erhalten. Die Projektleitung würde die Ergebnisse in einem Bericht zusammenfassen und daraus eine Reihe von Empfehlungen an den Bund der Freien Waldorfschulen bzw. die Internationale Kindergartenvereinigung weiter geben. Insbesondere wird man auf die Konsequenzen für die Lehr- und Erzieherausbildung zu achten haben.



Die Broschüre Kindheit – Bildung – Gesundheit

Diese Schrift bietet der Waldorfbewegung eine hervorragende Grundlage für die vielen Bemühungen auf dem Gebiet der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule. Das Thema ist komplex und muss durchdrungen werden, wenn wir sinnvoll handeln wollen. Die Bedeutung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule sollte nicht nur von »Waldorfprofis« verstanden werden, sondern vor allem auch von Eltern und einer breiteren Öffentlichkeit. Es ist den Verfassern dieser Schrift gelungen, eine Sprachform zu finden, die dieses Verstehen ermöglicht.

Martyn Rawson

Die Broschüre ist erhältlich bei: DRUCKtuell, Benzstr. 8, 70827 Gerlingen, Fax 07156-944344, www.drucktuell.de; Stückpreis € 3,-.

Anmerkungen:

- 1 Rainer Patzlaff, Wolfgang Saßmannshausen: *Kindheit-Bildung-Gesundheit*, Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart 2005, S. 4
- 2 Siehe z.B. die Darstellung von Thomas Marti in »Erziehungskunst«, März 2004, oder Thomas Jachmann in »Erziehungskunst«, Februar 2005

Gesundheit vier- bis achtjähriger Kinder

Erste Resultate der Pilotuntersuchungen an der basalstufe der Rudolf-Steiner-Schule Bern

Eine Pilotstudie an der *basalstufe* der Steiner-schule in Bern – die seit August 2003 zusammen mit der 1. und 2. Klasse eine so genannte »Elementar-Klasse« für Vorschulkinder eingeführt hat – beschäftigt sich mit den salutogenen Auswirkungen und der pädagogischen Zielsetzung dieses neuen Modells.

Die Daten der Studie wurden im Mai 2004 mittels eines Fragebogens (etwa 200 Fragen) erhoben. Insgesamt standen Angaben aus 56 Familien bzw. von 69 Kindern zur Verfügung. Mit einem Rücklauf der Fragebogen von 85% können die Ergebnisse als repräsentativ für die Elternschaft der *basalstufe* gelten.

Neben familiären, soziodemografischen und ökonomischen Angaben wurde nach der Art medizinischer Versorgung und Prävention, nach durchgemachten Krankheiten und nach dem Gesundheitsverhalten der Kinder (z.B. Schlafen, Freizeit) sowie nach der Ernährung und der bisherigen Entwicklung des Kindes gefragt. Weiter wurde der familiäre Erziehungsstil sowie das Verhältnis der Eltern zur Rudolf-Steiner-Schule und ihrer Pädagogik befragt.

Die Ergebnisse der Studie werden unter den zwei Kriterien »Kohärenz der Eltern mit der Schule« und »Gesundheit der Kinder« diskutiert. Die elterliche Kohärenz wird nach den Dimensionen *Lebensstil*, *Sozialkapital*, *ökonomisches Kapital* und *Kultur- oder Humankapital* beurteilt. Die Gesundheit der Kinder wird differenziert beurteilt nach: *globale Gesundheit*, *Schulfreude*, *Atopien* und *psychosomatische Gesundheit*.

Bezüglich der Kohärenz der Eltern mit der



Schule zeigt sich eine bemerkenswert starke Übereinstimmung der Elternschaft mit den sozialen und gesellschaftlichen, pädagogischen und kulturellen Intentionen der Schule. Dies trifft auch auf den Lebensstil zu, der die weltanschauliche Orientierung, den Erziehungsstil, das Gesundheitsverständnis

(medizinisch, Ernährung) sowie die Bildungsbestrebungen umfasst. Grundsätzlich kann bei den befragten Eltern der *basalstufe* eine ausgesprochen hohe Zufriedenheit sowohl mit der Pädagogik (Lehrplan, Unterricht) sowie mit den realen sozialen Beziehungen (Lehrer-Eltern, Lehrer-Kinder, Kinder-Kinder) festgestellt werden.

Im Bereich des »ökonomischen Kapitals« herrscht offensichtlich eine generell belastende Kluft zwischen den Möglichkeiten der Eltern und den Notwendigkeiten der Schule. Neben anderem dürfte ein Grund für diesen Umstand die Tatsache sein, dass 37,5% der befragten Eltern alleinerziehend leben, in Teilzeit arbeiten und daher ökonomisch schlechtergestellt sind. Der im Vergleich mit nationalen Daten rund dreimal höhere Anteil an alleinerziehenden Eltern stellt vermutlich den markantesten soziodemografischen Unterschied zu vergleichbaren (privaten wie staatlichen) Schulen dar.

Insgesamt zeigt sich ein Bild einer Elternschaft, die aus Überzeugung (Pädagogik, Sozialmodell) an die Schule gekommen, ökonomisch aber nicht privilegiert ist. Das große Engagement der Elternschaft (der gesamten Schule) und die Bemühungen, die finanzielle Kluft möglichst klein zu halten, spricht für das große Sozialkapital der Schule und ist letztlich auch Ausdruck für die starke Kohä-

renz der Eltern mit »ihrer« Schule.

Die globale Gesundheit (Allgemeinzustand) der Kinder wird von den Eltern mit einer großen Mehrheit als »gut« bis »sehr gut« eingeschätzt. Ebenso fällt die Schulfreude (wegen Unterricht und Lehrern) aus: die große Mehrheit der Kinder (91%) geht »recht gerne« bis »sehr gerne« zur Schule. Dabei zeigt sich, dass zwischen der Schulfreude und der Kohärenz der Eltern mit der Schule ein deutlicher Zusammenhang besteht, was die Wichtigkeit einer guten Zusammenarbeit von Schule und Elternschaft für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder unterstreicht.

Die von den Eltern am häufigsten bevorzugte medizinische Richtung ist die Homöopathie (60,7%), gefolgt von der Anthroposophischen Medizin (53,6%) und der Schulmedizin (37,5%). Nur 2% der Eltern setzen ausschließlich auf die Schulmedizin, die übrigen nutzen mindestens eine komplementäre Richtung. Entsprechend liegen auch die Impfraten z.B. für MMR (Masern-Mumps-Röteln) weit unter dem nationalen Niveau (7,2% vs. 85-89%).

Bezüglich Atopien (Heuschnupfen, Allergien, Asthma und Neurodermitis) und psychosomatischen Beschwerden (häufiges Bauchweh, Kopfschmerzen, Übelkeit, Schlafstörungen usw.) ergeben unsere Untersuchungen geringere Belastungen als in gesamtschweizerischen Untersuchungen (z.B. SCARPOL). Da jedoch standardisierte Kontrollstudien zu unseren Erhebungen noch fehlen und weil der vorliegende Stichprobenumfang für eine statistische Sicherung der Ergebnisse zu gering ist, müssen unsere Resultate als noch zu bestätigende Hypothese stehen bleiben.

Der ausführliche Forschungsbericht ist zu finden unter: www.basalstufe.ch

Thomas Marti

Die Wahl und die Bildung

Das Schleswig-Holsteinische DenkMal

»Öffentliche Erziehung scheint mir ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit entfalten muss.« Diese Worte schrieb der preußische Minister und Universitätsgründer Wilhelm von Humboldt vor mehr als 200 Jahren an seinen Kabinettschef Uhden. Vor dem Hintergrund der Wahl in Schleswig-Holstein bekommen sie eine denkwürdige Aktualität: Eine einzige Enthaltung war am 17. März im Kieler Landtag Ausschlag gebend für das Scheitern der so genannten »Dänen-Ampel« von SPD, Grünen und dem Südschleswigschen Wählerverband SSW.

Nach einem Wahlkampf, der die Bildungspolitik zu einem zentralen Thema gemacht hatte, entscheidet im Kieler Parlament eine so knappe Mehrheit über die Zukunft der Schule, dass sie unter Berücksichtigung der Nichtwähler höchstens ein Drittel der Bevölkerung repräsentiert. Die zwischen SPD, Grünen und SSW ausgehandelten Koalitions- und Tolerierungsverträge zeigten deutlich, in welchem Umfang die schulpolitischen Vorhaben der kommenden Legislaturperiode von den Interessen der beteiligten Parteien bestimmt werden. Wie anders ist beispielsweise zu erklären, dass die Schulen der dänischen Minderheit den Schulen in öffentlicher Trägerschaft in ihrer Bezuschussung künftig zu 100% gleichgestellt werden sollten, während die (anderen) freien Schulen, für die die Grünen eben jene Gleichstellung in ihrem Wahlprogramm gefordert hatten, noch nicht einmal erwähnt wurden?

Doch auch alle Vereinbarungen, die unter veränderten Vorzeichen von den Koalitionspartnern getroffen werden, sind zunächst einmal nichts anderes als ein weiteres zentral gesteuertes Experiment, das sein Versprechen, alles

besser machen zu können, erst noch in der Praxis einlösen muss.

Jede Schulpolitik, die wie zu Kaisers Zeiten »von oben« kontrollieren will, was in den Schulen passiert, regiert zwangsläufig über die Betroffenen hinweg und schwächt damit den Kern allen wirklichen Lernens: Die Initiative und die Freude an der Übernahme von Verantwortung. Muss das so sein? Ist es ein hinzunehmender Kollateralschaden der repräsentativen Demokratie, dass die Bildung als wichtigste aller öffentlichen Aufgaben von solchen Zufällen wie dem Ausgang dieser Wahl geprägt wird? Gehört die Zukunft unserer Kinder überhaupt zum Territorium parteipolitischer Interessen?

Gerade jene drei Länder, die bei der PISA-Studie ganz vorne lagen – Finnland, Schweden und die Niederlande –, zeigen, dass es auch anders geht. Schon vor Jahren machte man dort Schluss mit dem pädagogisch völlig unsinnigen staatlichen Schulmonopol, das in Deutschland noch immer weitgehend das Denken über Schule prägt. Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft führen in diesen Ländern eine selbstverständliche und friedliche Koexistenz. Sie arbeiten unter gleichberechtigten Bedingungen und folgen damit der einfachen Erkenntnis, dass ein Raum nicht dunkler wird, wenn man mehrere Lichter in ihm anzündet.

Schulvielfalt und der Wettbewerb um pädagogische Konzepte wird in diesen Ländern nicht als Bedrohung, sondern als Chance wahrgenommen. Es gehört zum Selbstverständnis dieser an der individuellen Förderung orientierten Schulsysteme, die eigenen Ideen mit den Erfahrungen der Konkurrenz zu bereichern. In Finnland machen die freien Schulen bereits ein Viertel der Schullandschaft aus, in den Niederlanden haben sogar 75% der Schulen nichtstaatliche Träger. Das Ergebnis gibt ihnen, wie nicht nur PISA gezeigt hat, Recht. In Deutschland wird die Frage nach dem »richtigen« Schulsystem dagegen mit einer ideologischen Härte geführt, die sich nur damit erklären lässt, dass hier um eines der letz-

Welche Regierung die Beste sey? Diejenige, die uns lehrt, uns

ten Bärenfelle gekämpft wird, welches den Landespolitikern noch zum Verteilen übrig geblieben ist. Seit 1794 das »Allgemeine Preussische Landrecht« mit dem Satz: »Die Schule ist eine staatliche Veranstaltung« klar stellte, dass der Staat den Kirchen einen wesentlichen Teil der Verantwortung für das private Leben seiner Untertanen abzunehmen gedachte, war das deutsche Schulwesen in nicht weniger als fünf Staatsformen Spielball der jeweiligen politischen Interessen: Auf die Kaiserzeit folgte die Weimarer Republik, danach die Nazidiktatur, der wiederum die Bundesrepublik und die DDR, bis die deutsche Einheit jedenfalls für die Bürger der DDR einen weiteren »Regime«-Wechsel mit sich brachte. In jüngster Zeit machte die neu aufgeflammete Föderalismus-Debatte deutlich, dass die an sich sehr fruchtbare Idee der Subsidiarität im Schulwesen ad absurdum geführt wird, wenn sie zu sechzehn Landes-Zentralen führt, die von den Interessen der jeweils regierenden Parteien abhängig sind. Hier zeigte sich – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – besonders deutlich die Phantasielosigkeit einer auf den schulpolitischen Obrigkeitsstaat ausgerichteten Politik, die das Subsidiaritätsprinzip nicht bis hin zur einzelnen Schule weiter dachte, sondern stattdessen auf noch mehr Vereinheitlichung und Zentralismus verfiel.

Noch einmal Wilhelm von Humboldt: »Man muss so viel Freiheit lassen als möglich. In Schulsachen muss das Regieren so viel als möglich ganz eingehen (im Sinne von auf-

hören, Anm. d. Verf.)«. Was könnte das für Schleswig-Holstein bedeuten? Eine wirklich zivilgesellschaftlich-demokratische und salomonische Lösung der Debatte um die Zukunft des Schulwesens im Lande könnte darin bestehen, nach niederländischem und skandinavischem Vorbild dafür zu sorgen, dass Schule auch in Deutschland endlich eine Angelegenheit der mündigen Bürgerinnen und Bürger wird. Konkret hieße das:

- Weit gehende wirtschaftliche und rechtliche Selbstständigkeit der einzelnen Schulen,
- Verantwortung der einzelnen Schulen für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Konzepte,
- Grundfinanzierung der Schulen über Schülerkopfpauschalen, also nach tatsächlicher Schülerzahl (wobei sozial benachteiligte Standorte mit zusätzlichen Mitteln gefördert werden könnten),
- Gleichberechtigung der Schulen in freier gemeinnütziger Trägerschaft und Abschaffung der Wartefristen bei Neugründungen,
- Qualitätsentwicklung und Evaluierung der Schulen durch unabhängige, aber sorgfältig akkreditierte Institutionen eigener Wahl.

Die Kombination der hier skizzierten Maßnahmen würde die Initiative dorthin verlegen, wo sie alleine fruchtbar sein kann, nämlich in die einzelne Schule vor Ort. Wem schadet es, wenn sich das dreigliedrige und ein Gemeinschaftsschulwesen parallel entwickeln und die Eltern bzw. die älteren Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, welchem System sie sich anvertrauen wollen? Der Gewinn durch die subsidiäre Verlagerung der Verantwortung zu den pädagogisch Handelnden wäre mit Sicherheit dem Vertrauensverlust und der Frustration vorzuziehen, die uns aus den Parteizentralen erwarten, wenn Programme durchgesetzt werden.

*Henning Kullak-Ublick
Aktion mündige Schule, www.freie-schule.de*

Im Gespräch

■ Betrifft: Projekt Charlie

Mit Freude und Erwartung begann ich, den Artikel über »Charlie« in der Februar-Ausgabe der »Erziehungskunst« zu lesen. Prima, dachte ich, dass dieses Drogenpräventions-Programm, dessen Einführungsworkshop ich vor etwa zwei Jahren besucht habe und dessen Material ich besitze, hier einmal einer größeren Öffentlichkeit vorgestellt wird. Doch von Satz zu Satz stieg meine Enttäuschung ...

Zunächst einmal ist da die Sache mit der Transparenz. Wer wird kritisiert und durch wen? Da wird erwähnt, dass dieses Projekt an einer »innovativen Waldorfschule« angeboten wird. Konkret handelt es sich hierbei um die Windrather Talschule (Freie Waldorfschule mit Integration) in Velbert-Langenberg. Dort wird mit diesem Programm gearbeitet und dort wurde auch der Verein Charlie e.V. gegründet, der die deutsche Übersetzung übernommen hat und der Fortbildungsveranstaltungen anbietet. Ich finde, das kann man ruhig sagen. Eine engagierte Schule, die neue Wege geht, braucht man nicht zu verstecken.

Der Artikel ist von fünf Autoren unterschrieben, die als »Waldorfautoritäten« bekannt sind. Sie verweisen stattdessen auf das Projekt »Lebenskunde/Sexualkunde«, das zur Zeit noch in Arbeit ist und im Herbst beim Bund der Freien Waldorfschulen zu beziehen sein wird. Zur Transparenz gehört aber auch hier, dass einige der fünf Autoren selbst maßgeblich an der Entstehung dieses neuen Projekts beteiligt sind. Ich setze durchaus darauf, dass das »Lebenskunde/Sexualkunde«-Projekt eine große Bereicherung für die Waldorfschulen sein kann, allerdings wird es nicht besser, wenn es im Voraus andere Ansätze diskreditiert.

Ich habe nichts gegen eine kritische Betrachtung des Projekts Charlie, aber dazu würde zuerst einmal ein genaueres Hinschauen und Kennenlernen gehören. Ich persönlich halte es für vorbildhaft, dass ein Projekt Schulstunden anbietet, in denen die Schüler (und Lehrer!) darin unterstützt werden, ihre »Menschen«-Rechte einerseits selbst kompetent wahrzunehmen und andererseits diese Rechte beim anderen zu respektieren. Hier an meiner Pinnwand – direkt hinter meinem Computerbildschirm – habe ich die Charlie-Rechte seit langem hängen (in englisch). Sie lauten (übersetzt):

Mein Recht / Dein Recht

Es ist mein Recht

- mit Respekt behandelt zu werden;
- meine Gedanken und Gefühle zu äußern;
- NEIN zu sagen;
- meine eigenen Entscheidungen zu treffen;
- ehrlich zu sein und keine Ausreden zu benutzen;
- eine unangenehme Situation zu verlassen;
- meine Freunde selbst auszusuchen.

Das sind – zugegeben – hohe Ziele. Aber ich kann seit einiger Zeit ihre Umsetzung beobachten, denn ich habe schon mit mehreren Schülern der Windrather Talschule intensive Lern-Beratungswochen durchgeführt¹ und bin immer wieder begeistert von ihrem erfrischenden Selbstwertgefühl und ihrer Fähigkeit, Gefühle zum Ausdruck zu bringen oder Entscheidungen zu treffen. Und von ihrer Offenheit und Herzlichkeit. Auch haben meine Kollegin und ich schon mehrere Tage in der Talschule hospitiert und das enorme Sozialverhalten und die Konfliktfähigkeit der Schüler – gerade auch im Umgang mit Integrationskindern – bewundert.

Die Autoren halten dem Projekt Charlie vor, dass diese Art, das Selbstbewusstsein der Kinder zu fördern, die schon vorhandene Akzelerationsneigung (Frühreife) verstärke und die altersbedingten Anforderungen missachte. Dieses Urteil entspricht in keiner Weise meinen Erfahrungen. Im Vergleich zu den Hamburger Kindern, mit denen ich gewöhn-

lich arbeite, sind die Talschule-Kinder ganz bestimmt nicht frühreif. Und außerdem: Drogenmissbrauch, Gewalt und sexueller Missbrauch von Kindern jeden Alters ist überall verbreitet (auch in Waldorfkreisen), da wird nicht nach »altersgemäß« gefragt. Kinder frühzeitig stark zu machen, ist deshalb wichtig, und jeder neue Weg, der in diese Richtung gegangen wird, sollte wohlwollend und vorbehaltlos betrachtet werden. Vielleicht entspricht der angebotene Stil einiger Darstellungen auf den Kopiervorlagen im Charlie-Ordner nicht der üblichen »Waldorf-Ästhetik«, aber ich halte die Waldorfpädagogen doch für kreativ genug, diese Vorgaben ihren Vorstellungen entsprechend zu verändern.

Ich halte es für eine großartige Leistung, dass durch den Einsatz der Leute aus der Windra-ther Talschule nun das ganze Charlie-Programm in deutscher Sprache zur Verfügung steht, obwohl ich festgestellt habe, dass die Originaltexte sich hervorragend für den Englischunterricht eignen würden. Ich habe schon manchmal – allerdings im Einzelunterricht – Passagen daraus als Gesprächsanregung benutzt.

Ein Sucht-/Gewaltpräventions-Programm für Waldorfschulen ist dringend notwendig, das konnte ich in den vergangenen Jahren und auch heute noch an der Schule meiner Tochter beobachten. Wir werden damit zwar nicht verhindern, dass die Schüler mit Gewalt und Drogen in Kontakt kommen, aber wir können eine Menge tun, sie stark und widerstandsfähig zu machen. Das Charlie-Programm ist nach meiner Beobachtung ein guter Weg in Richtung auf dieses Ziel. »Charlie« wird seinen Zielen gerecht werden, wenn die Personen, die es vertreten und durchführen, hinter den Inhalten des Projekts stehen und sich selbst in den Lernprozess mit einbeziehen. Es ist ein Teilstück auf dem Weg zu einem respektvollen Umgang mit der eigenen Person und mit den Mitmenschen. Es kann ein Teilstück zu einer Erziehung zur Freiheit werden. Es strebt einen Prozess an, keine Perfektion. Ich möchte herzlich bitten, Verurteilungen

»ungewöhnlicher« Unterrichtsmaterialien genau zu überdenken. Jeder kann seine eigenen Entscheidungen treffen, ob er ein solches Programm einsetzen möchte. Dazu benötigt er die Chance, sich ein eigenes Bild zu machen.² Ob das »Charlie«-Programm den Intentionen der Waldorfpädagogik entspricht, kann dann in einem konstruktiven Dialog miteinander geklärt werden.

Cornelia Jantzen

1 Ich arbeite als freie Lernberaterin (Legasthenie, Rechenschwäche, ADS) und benutze dabei im Wesentlichen die Methoden, die Ronald D. Davis in seinen Büchern (»Legasthenie als Talentsignal« und »Die unerkannten Lerngenies«) darstellt.

2 Einige Unterrichtsbeispiele können Sie für einen Unkostenbeitrag von € 5,- beziehen bei: Charlie

Gefährliche Typenlehre?

Betr.: »Kindliche Konstitutionstypen I und II: Das großköpfige und das kleinköpfige Kind – Kosmische und irdische Kinder« von Bernd Kalwitz, in: »Erziehungskunst«, Hefte 1, S. 39 ff., und 2/2005, S. 148 ff.

Sehr geehrter Herr Maurer,
sehr geehrter Herr Ravagli!

In der Wissenschaft, auch in den Wissenschaften vom Menschen, ist das Systematisieren und Ordnen von Einzelbeobachtungen erforderlich, um verallgemeinernde Aussagen über Gruppen machen zu können; das gilt insbesondere, wenn aus der Wissenschaft Hilfen für das praktische Handeln erwartet werden. Den genannten Artikeln ist zu entnehmen, dass dies, unter Berufung auf Rudolf Steiner, auch in der Waldorfpädagogik erfolgt, in der ja in herausgehobener Weise die Förderung der Individualität jedes einzelnen Kindes im Mittelpunkt steht. Als Medizinhistoriker sind wir hier zwar nicht im Einzelnen theoretisch sachkundig; als ehemalige Waldorfschüler und engagierte Eltern von fünf Waldorf-Kindern mit engen Kontakten zur Schule aber

durchaus mit den praktischen und sichtbaren Aspekten der Einteilung von »Konstitutions-typen« vertraut.

Folgende Passagen der genannten Artikelse-rie zur Unterscheidung und Einordnung von Kindern mit unterschiedlicher physischer Gestalt und unterschiedlichem Temperament haben uns trotzdem – oder gerade deswe- gen – verwundert und verstört (Zahlen in Klammern verweisen auf die entsprechenden Druckseiten): »Oft kann man diese Kinder schon äußerlich an einem verhältnismäßig großen Kopf mit hoher Stirn und betontem Hinterhaupt erkennen.« (41) [...] »Ein sol- ches Aufwacherlebnis kann man beispiels- weise herbeiführen, indem man diesen Kin- dern regelmäßig morgens, wenn es ohnehin tendenziell abkühlt und sie sich nach behaglicher Wärme sehnen, den Kopf mit (natürlich) nicht zu kaltem Wasser abwäscht.« (42) Zu der anderen Gruppe von Kindern heißt es u.a.: »Vor allem der Gehirnschädel erscheint klein mit nach oben zurückweichender Stirn und flachem Hinterhaupt.« (43/44) [...] »Regel- mäßige warme Bauchwickel, abends, wenn ihr Nervensystem besonders abgebaut ist, in gemütlicher Ruhe verabreicht, können aus der Rhythmik des Tageslaufes heraus diese innere Stimmung wirksam fördern.« (44) [...] Auch bei den »kosmischen Kindern« erfolgt ein Rückgriff auf äußerliche Merkmale: »So kann uns bei manchen Kindern zwar eben- falls der Kopf auffallen, aber weniger seiner absoluten oder verhältnismäßigen Größe we- gen, sondern aufgrund der beeindruckenden Schönheit seiner Form. Vor allem die hohe Stirn und die plastisch modellierte Rundung des Hinterkopfes stehen in auffallendem Ge- gensatz zum Gesicht dieser Kinder ...« (148) [...] Und zum »irdischen Kind«: »Ein Ge- genbild hierzu finden wir in Kindern, deren äußere Erscheinung eher von der Ausprägung ihrer Kieferpartie und den kräftigen Gliedma- ßen bestimmt wird.« (151)

Die naturwissenschaftlich begründete Anthro-

pologie kennt (und kannte) einen Zusammen- hang zwischen äußerer Körper-/Kopfform und seelischen sowie charakterlichen Eigen- schaften nicht. Eine auf anthroposophischer Grundlage erweiterte Heilkunde, der sich der Autor als Arzt vermutlich verpflichtet fühlt, hätte hierzu Stellung zu nehmen.

Unsere Beobachtungen an eigenen und an- deren Kindern stehen den zitierten Feststel- lungen in ihrer Ausschließlichkeit jedenfalls durchaus entgegen. Da wir »nur« als Laien und nicht systematisch beobachten, muss das möglicherweise noch nichts bedeuten.

Von welchem Schönheitsideal geht der Ver- fasser aber aus – einem griechisch-abendlän- dischen? Was ist mit den Kindern der Bürger aus anderen Kulturkreisen? Auch das enger werdende Zusammenleben mit Menschen anderer Weltregionen und offensichtlich an- derem Aussehen gebietet einen differenzie- renderen Umgang mit den »Korrelationser- kenntnissen« des Verfassers zu physischen und geistigen Merkmalen.

Weshalb wir aber vor allem auf das vom Autor gewählte Thema glauben reagieren und wider- sprechen zu müssen, ist in unserer profession- ellen Arbeit begründet. Täglich stehen wir Studenten im Fach »Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin« gegenüber. Eines unserer besonderen Forschungsfelder ist die Entwick- lung der Medizin zum und im Nationalsozia- lismus. Dort gab es kurzschlussige und falsche Zuordnungen von körperlichen (rassischen) Merkmalen zu seelischen, charakterlichen und angeblich sogar die »Art« schädigenden Eigenschaften. Sie wurden Grundlage verfol- genden, verstümmelnden und auch vernich- tenden Handelns. Letztlich führte diese mit der Autorität medizinischer »Wissenschaft« vertretene Auffassung zur Eingruppierung ganzer Völker in »höherwertige« und »min- derwertige«. Die Folgen brauchen an dieser Stelle nicht genannt zu werden.

Selbstverständlich wollen wir dem Autor sol- che Auffassungen nicht unterstellen. Aber die genannten äußeren Merkmale und die angeb-

lich zugrunde liegenden Korrelationen legen Eltern nahe, sie als Hinweise zu nehmen, therapeutisch tätig zu werden!/? Dies gilt auch für folgende Feststellung: »Abstraktes Bewusstsein ist immer mit Kristallisationsprozessen verbunden, die sich auch in der Salzbildung finden. Wenn man daher bei der Ernährung zum Beispiel auf Wurzelernährung und ausreichend gesalzenes Essen achtet, kann man die gesunde Ernährung großköpfiger Kinder ebenfalls fördern« (43). Ist Zucker nicht auch Ergebnis von Kristallisationsprozessen und würde eine ausreichend zuckerreiche Ernährung dann zum gleichen Effekt führen?

Der Verfasser beruft sich auf entsprechende Hinweise Rudolf Steiners. Die Diskussion zu Steiners »Wurzeln«¹, die undifferenziert sogar in den Unterricht manches Waldorflehrers Eingang gefunden hatten, ist noch deutlich in Erinnerung. Trotz umfassender Widerlegung der Angriffe, die der Waldorfpädagogik »Rassismus«² unterstellten, sind sie in bestimmten Medien immer wieder Thema (vermutlich war dies auch Anlass für das Buch Ravaglis »Unter Hammer und Hakenkreuz« (95)). Es wäre notwendig, die Möglichkeit jeder willkürlichen oder auch nur unwillkürlichen Fehldeutung der in den Artikeln dargestellten Sachverhalte von vornherein auszuschließen. Die Meinung des Autors, dass sich konstitutionelle Eigenschaften von Kindern »bis in die messbare Kopfgröße hinein ausdrückt« (148), scheint uns in die Irre zu führen.

Wir würden uns in der »Erziehungskunst« eine Diskussion der dargestellten Fragen wünschen. Mit freundlichen Grüßen

*Thomas Beddies, Udo Schagen,
Charité Berlin*

Wie kommt der Wolf an die sieben Geißlein?

Beitrag zu Frank Hörtreiters Replik: Wie man sich Feinde macht

Herr Hörtreiter klopfte in seiner ausführlichen Replik »Wie man sich Feinde macht« in der letzten Nummer der »Erziehungskunst« Lorenzo Ravagli tüchtig auf die »Pforten«: er habe sich als bestallter Kritiker der »Kritiker« in einer zu kritischen Art zu weit aus dem Fenster gelehnt. Hörtreiter warf Ravagli vor, den »gesprächsbereiten« Weltanschauungsbeauftragten unterstellt zu haben, die Anthroposophie als totalitär zu denunzieren. Nun führt Hörtreiter zur Widerlegung dieser Behauptung eine Reihe namentlich benannter Zeugen an. Er sei zwar mit deren Darstellungen nicht immer einverstanden, aber er schätze deren »Bereitschaft, sich dem Gespräch zu stellen«. Neben anderen nennt er Herrn Zander, einen katholischen Theologen.

Nun habe ich diesen »gesprächsbereiten« Helmut Zander auf einer Veranstaltung erlebt, die am 24. Februar 2005 in Marburg stattgefunden hat. Das Thema lautete: »Anthroposophie und Rassismus«. Eingeladen hat eine Bioladen-Kooperative, die der autonomen Linken nahe steht. Stein des Anstoßes waren die Produkte von Demeter. Wie sollte man ruhigen Gewissens Erzeugnisse von Rassisten, sprich: Anthroposophen, in sein Sortiment stellen und wiederum an Rassisten verkaufen? Wenn doch nur Erzeuger und Kunden endlich einsichtig würden und sich von dem Rassisten Rudolf Steiner lossagten, so könnte man wieder ganz im Sinne unbeschwerter Brüderlichkeit wirtschaftlich kooperieren. Weleda wollte sich diesem Ansinnen nicht fügen und flog prompt aus dem Sortiment. Vor dem finalen Kahlschlag in der Demeter-Ecke des Ladens wollte man dann doch erst mal

»diskutieren« und lud Helmut Zander ein, den »gesprächsbereiten« Weltanschauungsspezialisten.

Als »profunder« Kenner des Steinerschen Werkes kam er daher, ruhig, sachlich vortragend, keineswegs marktschreierisch oder exaltiert. Jedem Steinchen seines Vortrags gab er die ihm scheinbar zukommende objektive Form und Farbe. Das gesamte Mosaik allerdings war wahrlich ein Zerrbild des Sachverhaltes. Jedes Detail erschien als blankes Spiegelchen objektiver Wissenschaftlichkeit, der Zusammenhang ergab jedoch die klare, aber krude Botschaft, Rudolf Steiner ließe sich keinesfalls vom Rassismus freisprechen! Zander skizzierte Steiner so, dass er auf das Engste und unentrinnbar mit den abstrusen Weltbildern dieser »verrückten« Zeit um und nach 1900 verbunden erscheinen musste. Ihn als Denker zu »historisieren«, zu marginalisieren, war Zanders erklärte Absicht. Jedoch maß er Steiner eine nicht unerhebliche Bedeutung für den Verlauf der weiteren Geschichte zu, wo er ihn eingereiht sieht unter die vielen vordenkenden Helfershelfer des Nazitums und des Holocaust. Die Evolution als zentrale Idee in der Anthroposophie, mit all den Erscheinungen des Werdens und Vergehens, sei einer der Wegbereiter des Totalitarismus.

Zander überließ solche Urteile mehr dem Zuhörer, als dass er sie selber aussprach. Er führte ihn durch geschickte Annäherung vieler Einzelheiten so nahe an den Rand eines Werturteils heran, dass sich dieses bei »unvoreingenommenen« Zuhörern praktisch wie von selbst vollzog. Diese Technik des Collagierens bezeichnete ein kritischer Zuhörer als »Knopfdruck im Gefühl«.

Trotzdem: Man könne es drehen und wenden, wie man wolle, Steiner ließe sich heute nicht mehr aus dem Spinnennetz seiner rassistisch zu bewertenden Äußerungen befreien! So die Botschaft Helmut Zanders.

Gesprächsbereit? In Marburg keinesfalls! An der Oberfläche verließ Zander nie das ihm si-

chere Terrain. Er relativierte und verwies im Einzelnen durchgehend auf die Komplexität und die Ambivalenz der in Frage stehenden Zitate aus dem Werk und biographischen Fakten des Werdeganges Rudolf Steiners. Er *unterließ* es aber – und darauf sollte man eben auch wach blicken –, den gezielt ausgewählten und ambivalent anmutenden Fakten und Zitaten eindeutig und unmissverständlich »entlastende« entgegenzustellen. Man denke dabei etwa an die Zusammenstellung gerade in L. Ravaglis Buch »Rassenideale sind der Niedergang der Menschheit«.

Stattdessen verwies Zander Fragesteller darauf, noch so manche Töpfe ungeöffnet in der Hinterhand zu haben, in denen weiteres spektakuläres, prekäres und belastendes Beweismaterial gegen Steiner eingemacht sei. Und so mussten die Zuhörer auf diese Leckerbissen der Polemik verzichten.

Ob es wohl einen weiteren Vortrag in Marburg gibt, in dem die praktischen Felder der Anthroposophie gegart und eingemacht werden? Waldorfschule? Christengemeinschaft? Wie hat es der Wolf angestellt, als er die sieben Geißlein fressen wollte? Er hat sich die Pfoten mit weißem Mehl einpudern lassen und die raue Stimme lieblich klingen lassen, indem er Kreide gefressen hat.

Sollte sich Herr Hörtreiter geirrt und einen lammfrommen, geschäftsbereiten Wolf bei der »Pfote« genommen und in sein Haus geführt haben? Fiel da nicht Mehl auf den Boden? In Marburg hat dieser Wolf schon ein paar Geißlein gefressen.

Gerhard Stocker

Aus der Schulbewegung

■ Europäische Waldorf-Qualität

Der »European Council for Steiner Waldorf Education« in Berlin

Zweiundzwanzig Köpfe über Hefte gebeugt, bemüht, gestellte Anforderungen zu erfüllen, Fragen zu beantworten, Aufgaben zu lösen. Fragen und Aufgaben, für alle die gleichen, gestellt, nicht mit dem Wunsch, wirklich etwas über jeden einzelnen Schüler zu erfahren, sondern eher in der Hoffnung, dass die Schülerinnen und Schüler gut genug vorbereitet sind, die dem Lehrer schon bekannten, im Erwartungshorizont formulierten Antworten zu finden und angemessen niederzuschreiben.

Klausuraufsicht – mein Blick streift über die Köpfe der Schüler, mit denen ich über mehrere Jahre hinweg unzählige Stunden verbracht habe, um sie zu einem Eintauchen in die Texte, zu selbstständigem Gestalten, zu individuellen Fragen anzuregen. Und ich frage mich, wieder einmal, wie viel von dem, was diese jungen Menschen während der letzten 13 Jahre an Erfahrungen gemacht und an Kompetenzen gesammelt haben, sichtbar wird in dem, was sie da gerade tun. Wie viel von ihren persönlichen Kompetenzen und Qualitäten schlägt sich wirklich in dem abschließenden Zeugnis nieder, mit dem sie die Schule verlassen werden?

Evaluierung und Begleitung

Szenenwechsel: Waldorfschule Berlin Kreuzberg, Klassenraum der 3. Klasse. Etwa 20 Menschen sitzen in einem Arbeitskreis zusammen, in ein angeregtes Gespräch über Kompetenzen, Lernprozesse, biographische Gestaltungsfähigkeit von Jugendlichen, praktizierte Waldorfpädagogik und Abschlussfragen vertieft. Menschen aus diversen europä-

ischen Ländern, aus verschiedenen Arbeitsbereichen, mit unterschiedlichen Vorkenntnissen – verbunden durch das Interesse, sich über die Gestaltung, Begleitung und Auswertung von Lernprozessen an der Waldorfschule auszutauschen, Anregungen zu erhalten und vielleicht auch Visionen für neue Wege zu entwickeln.

Nach einführenden Überlegungen zur möglichen Gestalt zukünftiger Waldorfabschlüsse und einem Erfahrungsaustausch aus verschiedenen europäischen Arbeitsgruppen zu diesem Thema wenden wir uns der Frage zu, mit welchem Ziel wir denn die Lernprozesse der jungen Menschen begleiten wollen. Begriffe werden geklärt, zum Beispiel die schrittweise Entwicklung von Fertigkeiten zu Fähigkeiten, Kompetenzen, bis hin zu Qualifikationen, mit denen die Schüler die Schule schließlich verlassen. Auch die Frage nach der eigenen Verantwortung der Jugendlichen für ihren Lernweg spielt eine große Rolle. Wie kann es gelingen, die jungen Menschen zu Mitgestaltern ihrer Lernprozesse werden zu lassen?

Hier darf natürlich der Hinweis auf die Portfolio-Arbeit nicht fehlen, als einen Weg, die Schüler dazu zu ermutigen, gemeinsam begonnene Arbeitsprozesse den individuellen Interessen entsprechend eigenständig weiterzuführen, zu präsentieren und mit dem Lehrer darüber in einen Dialog einzutreten.

Darüber hinaus gibt es ein Beispiel zur (Eigen-)Evaluation von Schülern aus einer englischen Schule: Evaluationsbögen sollen den Schülern helfen, die eigene Einschätzung ihres Arbeitsverhaltens zu üben und die vie-



*Was sind europäische Waldorfschulstandards?
– Teilnehmer auf einer Tagung des ECSEW an der
Waldorfschule Berlin-Kreuzberg*

len Aspekte bewusst machen, die zu einem erfolgreichen Lernen dazugehören, anfangen mit so einfachen Dingen wie Arbeitsmaterialien dabei haben, Hausaufgaben machen, wach sein im Unterricht bis hin zu Zeitmanagement und qualitativen Kriterien. (siehe »Erziehungskunst«, März 2004)

Rasch wird im Gespräch deutlich, dass es sich beim Erlernen von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit um längerfristige Prozesse handelt, die nicht erst in der Oberstufe beginnen können. Und so schauen wir in einem nächsten Schritt auf die gesamte Waldorfschulzeit und versuchen zu beschreiben, welche Elemente unserer praktizierten Pädagogik durch die Jahre hindurch zu einem bewussten und selbstverantwortlichen Ergreifen des eigenen Lernprozesses ermutigen und befähigen können. Genannt werden z.B. die gemeinsame Betrachtung und Beschreibung von Wasserfarbenbildern in den unteren Klassen, Rückblicke auf Epochen, Jahresrückblicke, Monatsfeierauftritte als Abschluss eines Arbeitsprozesses, Klassenspiele, Rückblicke auf Praktika in der Oberstufe, in denen die Schüler von ihren Erfahrungen berichten, aber auch erworbene Fachkompetenz demonstrieren. Es gibt also viele Momente, an die angeknüpft und die bewusst ergriffen und ausgebaut werden können.

Evaluierung und Verantwortung

Ganz praktisch führt uns der einleitende Vortrag von Michael Harslem an die Thematik heran. »Nehmen Sie sich einmal drei Minuten Zeit und überlegen Sie, was Sie heute gelernt haben und wie sie es gelernt haben. Und welches kleine oder größere Wunder Ihnen heute begegnet ist.« Im Saal wird drei Minuten lang gedacht. »In den nächsten zwei Minuten versuchen Sie bitte sich zu erinnern, mit welcher inneren Haltung/Tätigkeit sie gerade die vorherige Aufgabe bewältigt haben.« – Stille – »Und jetzt wenden Sie sich bitte Ihrem Nachbarn zu und tauschen sich darüber aus, wie Sie vorgegangen sind. Dazu haben Sie fünf Minuten Zeit.«

Anschließend wird deutlich, wie wir gerade die wesentlichen Schritte eines Evaluierungsprozesses vollzogen haben: Wir haben unter einer bestimmten Blickrichtung (Lernen/Wunder) auf unser Tun und die damit verbundenen Erfahrungen während des vergangenen Tages zurückgeschaut, sie wahrgenommen und im Hinblick auf bestimmte Kriterien (großes/kleines Wunder) bewertet. Dann haben wir unsere Ergebnisse einem Dritten zugänglich gemacht. Es ist unschwer verständlich, dass die Aufmerksamkeit im eigenen Tun somit eine wesentliche Voraussetzung jeder Evaluation ist.

Bei den anschließenden Ausführungen zum Vorgang des Lernens stehen die drei Ebenen von Denken, Wollen und Fühlen, aber auch Begriffe wie Begegnung, Verantwortung, Selbstständigkeit und Bewusstmachen im Mittelpunkt der Betrachtungen. Besonders spannend, wie Michael Harslem die zentrale Rolle des Fühlens im Lernprozess beschreibt. Anschaulich skizziert er, wie Gefühlsblockaden, die daraus entstehen, dass durch die unzähligen Eindrücke der Gegenwart oft unbewusste Gefühle wacherufen werden, nur behoben werden können, indem das Bewusstsein die Verbindung zum Gegenpol des Unbewussten, zur geistigen Welt, herstellt.

Diese Betrachtungen leiten über zum Begriff der Praxisforschung, dem bewussten Umgang

mit dem eigenen Tun: Planung, Durchführung, Wahrnehmung unter bestimmten Kriterien, Auswertung, Vergleich von Absicht und Ergebnissen. Da geht es beispielsweise um verschiedene Typen innerkollegialer und interkollegialer Prozesse an Schulen und die Möglichkeiten, damit umzugehen, um verschiedene Formen der Qualitätsentwicklung. Den Abschluss bildet am Sonntagmittag ein Forum, in dem die Überlegungen der einzelnen Arbeitsgruppen in Ansätzen skizziert werden. In dem anschließenden Gespräch wird deutlich, wie wichtig es ist, die Arbeit an alternativen Waldorf-Abschluss-Konzepten voranzutreiben. Darüber hinaus besteht bei den Anwesenden Einigkeit darüber, dass es wünschenswert wäre, mehr über die verschiedenen Aspekte der Qualitätsentwicklung zu erfahren, Beispiele guter Praxismodelle zugänglich zu machen und im europäischen Austausch auf diesem Gebiet weiterzuarbeiten.

Schulalltag

Neben den vielen interessanten Anregungen aus Vorträgen, Gesprächen und Arbeitsgruppen nehme ich zum einen die Hoffnung mit, dass Szenen wie zu Anfang beschriebene, wenn vielleicht auch eher mittelfristig, irgendwann einmal der Vergangenheit angehören werden. Zum anderen fahre ich mit vielen wertvollen Anregungen zum Umgang mit meinen Mittel- und Oberstufenklassen nach Hause.

Deutlich sind mir Schülersätze im Ohr wie »Machen Sie doch, dass wir lernen«, »Warum soll ich die Hausaufgaben machen, wenn Sie die Hefte nicht einsammeln«, »Sagen Sie mir, was ich kann, wo ich stehe, wie gut ich bin« – sehr verständliche Sätze, die ganz und gar in unsere Gesellschaft passen, d.h. den anderen für die eigene Situation, das eigene Tun, das eigene Lernen verantwortlich machen. Die Tage in Berlin haben mir Mut gemacht, immer wieder genau hier anzusetzen. Den Schülern Wege zu weisen, Hilfsmittel an die Hand zu geben, genau diese Selbstständigkeit im Lernen zu entwickeln und die Fähigkeit

zu erwerben, die eigenen Kompetenzen und Qualitäten zu erkennen, zu beschreiben und mit ihnen in die Welt hinaus zu treten.

Und trotz der erlebten eigenen Unzulänglichkeiten immer wieder den Mut zu fassen, Portfolio-Projekte zu starten – und die auftretenden Fehler als Anlass zu Verbesserungen willkommen zu heißen. Immer wieder auf die Jugendlichen zuzugehen, ihnen aus einem inneren Interesse heraus ernstgemeinte Fragen zu stellen und auf ihre Antworten zu lauschen.

Und, da ich denke, dass auch in der Oberstufe die Vorbildfunktion durchaus noch eine Rolle spielt, mich auch im Evaluieren meines eigenen Tuns und Lernens weiter zu üben und viel mutiger mit anderen Kollegen zusammen auf das eigene Tun zu schauen. *Ulrike Sievers*

»Lernen durch Kunst« Pädagogischer Kongress in Vaihingen/Enz

Anknüpfend an die Erfahrungen in den beiden vorigen Jahren fand im Januar 2005 in der Freien Waldorfschule Vaihingen/Enz bei Stuttgart der 3. Kongress in einer Reihe statt, die darauf angelegt ist, das ebenso komplexe wie subtile Wirklichkeitsgeflecht kindlichen Lernens immer besser zu verstehen (Thema im Vorjahr: »Wie Kinder lernen«). Das Publikum, über 300 Teilnehmer, überwiegend weiblich, kam in erster Linie aus Fachinteresse zusammen: Erzieher, Lehrer, Kunst- und Sozialtherapeuten, Theaterpädagogen etc. Den besonderen Reiz dieser Kongresse, veranstaltet durch die Agentur »Von Mensch zu Mensch«, Stuttgart, macht womöglich für viele die Tatsache aus,



dass hier Erkenntnisansätze und Forschungsergebnisse, die die Universitätswissenschaft liefert, und solche, die sich im Sinne eines anthroposophisch **erweitern** Menschenbildes ergeben, in regen Austausch und gegenseitige Beleuchtung gebracht werden. Und dass hier diese Begegnung der-

artig freilassend und getragen von ehrlichem Respekt vor der Arbeit des anderen möglich ist.

Im Fokus des Kongresses ging es um die Bemühung, von der Forderung nach einer Erziehung, die »den ganzen Menschen bildet« (Alt-Bundespräsident Johannes Rau), zu einem konkreten Verstehen der dafür notwendigen Voraussetzungen und zu praktischen Üb- und Anwendungsfeldern zu gelangen. Dass Erkenntnis und praktische Umsetzungen zwei Elemente sind, die sich gerade im künstlerischen Prozess zu einer gesteigerten Wirklichkeit gegenseitig durchdringen können, führte für den Kongress in diesem Jahr, dem Schiller-Jahr, zu einem besonderen Interesse an dem – im weitesten Sinne – ästhetischen Phänomen. Die Frage nach den musischen und bildenden künstlerischen Fächern blieb blicklenkend, es zeigte sich aber sowohl in den Vorträgen als auch in den seminaristischen Gruppen, dass gestalterischer und schöpferischer Umgang mit dem Gesamtbereich der Wahrnehmung, Aisthesis, eine Qualität beinhaltet, die dem Puls des Lebendigen näher ist als alle Konzepte, nach denen Perzeption, Theorie und Praxis als abgegrenzte Größen bearbeitet werden.

Dr. Eckhard Schiffer, psychotherapeutischer und psychosomatischer Arzt an einem christlichen Krankenhaus, näherte sich vor dem Hintergrund seiner reichhaltigen therapeutischen Erfahrung mit Menschen in Extremzuständen der Frage nach dem »schöpferischen Eigen-Sinn«. Er ließ terminologisch versiert und theoretisch abgesichert vor allem erlebbar werden, wie entscheidend wichtig es für den werdenden Menschen ist, dass er in Eigenräumen, in intermediären Bereichen zwischen Aktion und Reaktion, zwischen Sinnesreiz und Handlungsimpuls usw. seine individuelle Phantasie- und Erfahrungswelt selbst ergreift. Das Kind und jeder Mensch tue dies in einem Wechselspiel von Aisthesis und Mimesis, von Berührtwerden in der Wahrnehmung also und Sich-Ausdruck-Verschaffen im gestaltenden Eingriff in die Umwelt. Es ging hier immer auch um das Spiel als solches, Schillers ästhetischer Entwurf blieb präsent. Wie von selbst ergaben sich aus einem derartigen Verständnis für Schiffer einige der Eckpunkte von Antonovskys Salutogenese-Modell, wie etwa die Entwicklung eigener Identität, die eines Gesundheit bildenden Kohärenzgefühls und die Erfahrung einer grundlegenden Sinnhaftigkeit, die das eigene Leben durchzieht. Die geradezu heilende Dimension, die er damit ansprach, brachte Schiffer den Zuhörern an Einzellinien aus Krankengeschichten zum Greifen nahe – jenseits alles bloß Theoretischen.

Prof. Dr. Gerald Hüther, wie Schiffer schon im Vorjahr aufgetreten und selbst Neurobiologe im Bereich Psychiatrie, baute darauf auf und zeigte anhand seiner Forschungen und gestützt auf moderne bildgebende Verfahren überzeugend auf, dass die Entfaltung kindlicher Neugier, der unbändige Erkundungswille des ganz kleinen Kindes (der von Seiten der Eltern und Erziehenden so viel Umsicht und Nachsicht erforderlich macht), einer immensen Gestaltungskraft entspricht, die im (aisthetisch-mimetischen) Dialog mit seiner dinglichen und personalen Umgebung nicht nur diese erfasst, sondern – im Zurückwirken auf dasselbe – auch das organische Substrat des jungen Ge-

hirns gestaltend ergreift. Hier liegen das Glück des Gelingens, im »Flow« von Herausforderung, erfolgreicher Bewältigung, erwachender weiterer Neugier und Selbstvertrauen, und das Unglück des Scheiterns, im »Circulus vitiosus« von Belastung, gescheiterten Bewältigungen, Vermeidungshaltungen, Angst und Selbstzweifel, nahe beieinander. Und alles kommt hier auf geschützte, Geborgenheit bietende Entfaltungsräume, auf Mut machende und verständnisvolle Erwachsene an, die eine individuelle Entwicklung fördern wollen und darauf verzichten, das Kind nach eigenen Mustern zu formen. Hüthers Verständnis der eigentlichen Bildung des menschlichen Gehirns – als schon von den Kleinsten erbrachte Kulturleistung – impliziert die Ansicht, dass alle konkreten Bahnungen, Vernetzungen und Verschaltungen innerhalb des Wundergebildes des Neokortex das Resultat von Tätigkeit und Aktivität des Menschenkinde selbst sind: sekundäre Phänomene.

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, Erziehungswissenschaftler an der Uni Köln, bekannt durch sein lesenswertes Buch »Bildung beginnt mit der Geburt« und durch seinen Einsatz für kindgerechte Bildungspläne in Nordrhein-Westfalen, stellte in seinem Beitrag die »Bedeutung der musikalischen Bildung in der frühen Kindheit« heraus. Dabei äußerte er sich kritisch über die immer weiter auseinander gehende Trennung zwischen Kunst und Wissenschaft in der Pädagogik und regte an, auf künftigen Kongressen noch mehr zur Zusammenarbeit von Kunst und Wissenschaft im Sinne einer den ganzen Menschen bildenden Erziehung beizutragen.

Tom Tritschel, Künstler und Priester der Christengemeinschaft, wendete den Blick von der Ebene der (durchaus auch biologischen) Voraussetzungen für eine gelingende schöpferische Biographie hin auf das, was gesellschaftlich, gleichsam aus der Zukunft, auf die Menschen der Gegenwart zukommt – in den Impulsen der heutigen Jugendgeneration. Tritschel, geschult an Joseph Beuys' Sozialer Skulptur, zeichnete – bisweilen in freundlicher

Ironie – nach, wie das 20. Jahrhundert (das die Globalisierung zuerst in Form der Weltkriege hervorbrachte) durch die aufeinander folgenden Jugendgenerationen geprägt wurde. In überraschender und ganz »natürlicher« Art ergab sich ihm daraus der Schlüssel für das Verstehen der heutigen Jugend, die ihre Sicht und ihren Stil in den Jahren seit 1990 etwa erprobt. Das schwer zu Fassende der jungen Menschen heute kann erahnt werden im Sinne einer Wärmeplastik, die vielleicht auf einer neuen Ebene die typischen Jugendziele der letzten hundert Jahre integriert und das verwirklicht, was die Vorgänger nur suchten und anstrebten. Tritschel ließ an dessen Todestag Beuys mit eigenen Worten sprechen und endete damit optimistisch: »Es kommt alles auf den Wärmecharakter im Denken an. Das ist die neue Qualität des Willens.«

Ein überaus reiches Angebot an Sinnes-orientierten und künstlerischen Seminarkursen, in denen das Welt-Erleben des kleinen Kindes oder des jungen Menschen in Filz und Fingerspiel, in eigener Singstimme oder Klangexperiment, im Einüben in waches Fühlen oder in der Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen Destruktivität und Kreativität von Interesse war, gab die Möglichkeit, die individuellen Fragen aus der jeweiligen beruflichen Praxis in das freie Spiel von Mimesis und Aisthesis hinein zu öffnen und dem Anderen, der vielleicht ähnlich und doch wieder neu und anders fragt, zu begegnen. Die Räume der Vaihinger Waldorfschule waren vielfältig erfüllt von der Intensität neuen Entdeckens und weiter führenden Fragens. Schön, dass die Vorträge des Kongresses, die hier nicht ausführlicher referiert werden können, im Herbst auch als Buch im Verlag Freies Geistesleben erscheinen werden.

Ein nächster Schritt soll getan werden, wenn G. Hüther, E.-M. Kranich und M. Kollewijn in Stuttgart im Rahmen eines Symposiums die Frage diskutieren: »Wer plastiziert das menschliche Gehirn?« (8.10.2005, 11-18 Uhr im dortigen Rudolf-Steiner-Haus).

Klaus J. Bracker

»Hochaltar zwischen Gotik und Moderne«

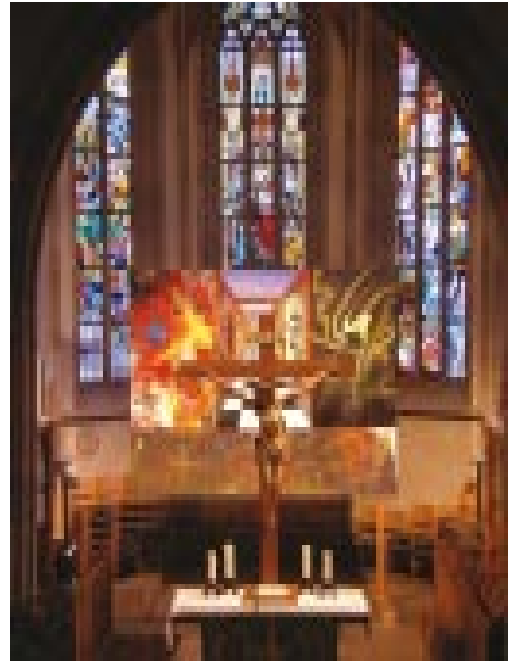
Ein Kunstgottesdienst
in Böblingen-Dagersheim

Seit vergangenem Sommer gehört ein neuer geräumiger Werkstatt- und Ateliertrakt zur Freien Waldorfschule Böblingen. Das war Anlass für die beiden Kunstlehrer Thorsten Diehl und Markus Minberg, ihre Klassen aus der Oberstufe endlich auch in die großen Formate der Kunst einzuführen. Große Flächen sind jedenfalls auch für fortgeschrittene Schüler sowohl eine besondere Gestaltungsaufgabe als auch eine handwerkliche Herausforderung.

Es stellte sich auch die Frage, welchen Sinn große Formate haben. Im Durchlauf durch die europäische Kunstgeschichte blieben die Schüler an den gotischen Flügelaltären innerlich hängen: Dürer- und Grünewald-Werke inspirierten. So stand am Ende dieses geistigen Prozesses die Frage: »Wie wäre es, auch einmal einen solchen Altar zu gestalten?«

Bald war klar: Der Altar sollte mit der Farben- und Formensprache der Moderne entwickelt werden. Synthetische Acryl- statt Ölfarben, Kollagetechnik mit Zitaten aus der modernen Medienwelt, schnörkellose Ausarbeitungen und zeitgenössische Textur waren sozusagen die Grundkoordinaten beim Einstieg in das Großprojekt. Der Altar wuchs Woche für Woche; bald war eine Ausbaustufe von fünf auf fünf Meter erreicht, was letztlich nur noch mit Leitern zu bewältigen war.

Zum Altarprojekt stieß Andreas Wiedenmann hinzu, ein evangelischer Religionspädagoge, der zufälligerweise sein Fach einige Wochenstunden im Kunstatelier unterrichtete. Wiedenmann ist zugleich Gemeindepfarrer in Dagersheim, einem Ortsteil von Böblingen,



Markus Minberg, Kunstpädagoge an der Freien Waldorfschule Böblingen, hielt den Moment fotografisch fest, in dem – wahrscheinlich nach über 400 Jahren – erstmals wieder ein Hochaltar in den hochgotischen Dagersheimer Chorraum einzog.

gen, zehn Kilometer von der Waldorfschule entfernt. Die evangelische Kirche in Dagersheim blieb im Stadtgebiet von Böblingen als einzige während des Zweiten Weltkrieges erhalten, wurde aber schon im 18. Jahrhundert von einem ähnlichen Schicksal erfasst wie die benachbarte Herrenberger und Ehninger Kirche. Alle drei mittelalterlichen Kirchen haben einen bedeutenden gotischen Chorraum mit feinstem Netzrippengewölbe und filigran gearbeiteten Schlusssteinen. Der Chor selbst aber wurde bei ihrem späten Bildersturm gänzlich leergeräumt.

Es sei an dieser Stelle in Erinnerung gerufen: Jörg Rathgeb, der Maler, der im Bauernkrieg während der Reformationszeit in grausamer Weise hingerichtet wurde, gestaltete für die Stiftskirche Herrenberg den weithin bekannten »Herrenberger Altar«, der heute in der Staatsgalerie in Stuttgart das zentrale Studienobjekt für die Malerei des 16. Jahrhunderts darstellt. Der (anonyme) »Meister des Ehninger Altars«

gestaltete 1476 den »Ehninger Altar«, der im 19. Jahrhundert ebenfalls von Ehningen nach Stuttgart überführt wurde. In Dagersheim sind kaum schriftliche Zeugnisse über den einst dort stehenden Hochaltar erhalten.

Bald schon empfand man diesen künstlichen Leerraum in allen drei großen gotischen Kirchen, denn es wurden Orgeln im Chor an den Stellen aufgebaut, an denen einst die Altaraufbauten standen. 1857 wanderte in Dagersheim die Orgel aber wieder auf die Westempore, so dass das geistige und ästhetische »Loch« seitdem unübersehbar klafft.

Vor diesem geschichtlichen Hintergrund lud die evangelische Kirchengemeinde Dagersheim die Oberstufenschüler ein, ihren modernen Altar für einige Zeit in der gotischen Kirche aus dem Jahre 1491 aufzustellen. Ein mutiges Unterfangen, denn freilich fallen die stilistischen Brüche zwischen der Spätgotik und der Moderne des 21. Jahrhunderts sofort ins Auge. Die Vermessung des »Waldorf-Altars« ergab jedoch, dass sich seine Dimensionen vorzüglich der spätgotischen Architektur einpassen würden.

Feierlich gerahmt wurde die »Vernissage« im Februar 2005 durch einen Kunstgottesdienst, zu dem sich eine große Gemeinde einfand. Ein Teil der Lehrerschaft sang, wie Mönche schon vor 500 Jahren an der gleichen Stelle, die einstimmigen gregorianischen Gesänge aus dem Chorraum heraus. Antiphonal, also von rechts und links, erklang in klassischer Weise das alte Gebet. Die Gemeinde stimmte in den Psalmengesang ein. So war das Kunstwerk aus der Waldorfschule bald heimgeholt in den liturgisch-spirituellen Kontext, in den solche Flügel- und Hochaltarwerke hineingehören.

Für die Schüler war es ein sichtliches Erlebnis, ihr Werk einmal an dem Platz stehen zu haben, an dem einst die Spitzenwerke der süddeutschen Kunstgeschichte ihre Funktion wahrnahmen. Und im Laufe des Gottesdienstes und der Predigt erschloss sich die religiöse Dimension und der Wahrheitsgehalt dieser neuen Kunst in besonderer Weise.

Andreas Wiedenmann

Jugendorchester Rendsburg in Tunesien

Das »Jugendorchester Rendsburg« der Waldorfschule Rendsburg unternahm vom 25. Dezember 2004 bis zum 1. Januar 2005 eine musikalische Reise nach Tunesien. Es handelte sich um eine Fahrt, die in Zusammenarbeit mit der deutsch-tunesischen Gesellschaft als Gegenbesuch in Mahdia veranstaltet wurde. Die Leitung hatte Christian Gayed, Schülervater an der Rendsburger Waldorfschule, der auch das »Collegium Musicum Rendsburg« sowie die »norddeutsche Sinfonietta« leitet, ein Orchester, das sich aus Profis und besonders musikalischen Schülern zusammensetzt. Für die jungen Musiker war auf dieser Reise alles anders – und doch nicht ganz. Neu war der fern von zu Hause verbrachte Jahreswechsel, das Erlebnis Nordafrika und die Unterbringung in Gastfamilien – das Wetter allerdings war ähnlich feucht, windig, kühl und auch für Tunesien ungewöhnlich rau. Eltern von Schülern des Konservatoriums in Mahdia hatten sich bereit erklärt, ihre deutschen Orchestergäste, 21 Mädchen und einen »Hahn im Korb«, bei sich aufzunehmen.

Musik aus Europa und Afrika

Die Schüler von der Waldorf- und der Musikschule hatten schon lange für zwei Konzertauftritte, allein und zusammen mit dem Orchester des Konservatoriums in Mahdia, geprobt. Zwei Konzerte in tunesischen Kulturhäusern sowie ein Besuch mit Musik in der deutschen Botschaft in Tunis standen auf dem Programm. Darin Musik aus Europa und Afrika, die sowohl allein als auch gemeinsam in deutsch-tunesischem Zusammenspiel erklang. Peter Schmidt, der deutsche Botschafter, freute sich über den nach-weihnachtlichen Besuch und die schleswig-holsteinischen Spezialitäten (Landmettwurst und Katenschinken).



Rendsburger Waldorfschüler mit ihrem Jugend-orchester zu Gast in Tunesien

Teile des offiziellen Programms waren der Besuch beim Bürgermeister der Stadt Mahdia, die Besichtigung des historischen Colosseums in El Jem und eines Mosaikmuseums. »Die konnten schon vor zweitausend Jahren mit (Stein-)Pixeln Bilder herstellen«, erkannten treffsicher die computergeübten Spezialisten. Eine Oliven-Ölmühle wurde besichtigt und das wohlschmeckende, kalt gepresste und einmalig frische Öl mit köstlichem Brot und Orangen probiert. Ein Besuch in den dunklen Katakomben von Salakta, mit unspektakulärem Eingang auf einer Schafweide, der Besuch des einmalig schönen Zentrums für arabische mediterrane Musik mit umfangreicher Instrumentensammlung in Tunis sowie in der deutschen Botschaft rundeten die erlebnisreiche Woche ab.

Dabei kam der musikalische Spaß nie zu kurz: Die jungen Tunesier, ausgestattet mit unheimlich sicherem Rhythmus-Gefühl, machten jede (in Afrika wohl unvermeidliche) Wartestunde zu einem Happening: Da wurde getanzt und getrommelt, lange Busfahrten mit Singen verkürzt. Ob Mozarts Sinfonie oder tunesische Volksmusik: Es brachte immer großen Spaß, zuzuhören oder mitzumachen. Ein positiver Nebeneffekt: »Hier lerne ich an einem Vormittag beim Gang durch die Stadt mit unseren tunesischen Gastgebern soviel

praktisches Französisch wie sonst nie!« Das war außer der großen Gastfreundschaft eine nachhaltige Erfahrung dieser Reise. Tatsächlich: Die Begegnung der jungen Menschen – sowohl im privaten Bereich, inklusive Silvesterfeier, als auch auf der Bühne und bei der »Arbeit« im Orchester – schaffte ganz schnell intensive Verbindungen. Bis zum letzten Moment war die Reise spannend und voller neuer Erfahrungen: Dazu gehörten außer der anderen Lebens- und Wohnweise vor allem der gelassene Umgang der Tunesier mit der Zeit. Auf dem Flughafen gab es lange Abschiedsszenen, Umarmungen und das Versprechen, sich möglichst bald wiederzusehen.

Reinhard Frank

Europäisches Eurythmie-Referendariat

Im September 2005 wird etwas beginnen, was sich im Jahr 2003 bereits ankündigte. Vorerst drei Ausbildungen wollen über die Grenzen hinweg zusammenarbeiten: die Norddeutsche Eurythmielehrer-Ausbildung, die Eurythmieschule am Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen und die Eurythmie Academie der Hogeschool Helicon in Den Haag.

Schon lange sind einige Ausbildungen auf der ganzen Welt darum bemüht, Menschen nach dem eurythmischen Grundstudium auf die Arbeit in der Schule vorzubereiten. Verschiedene Modelle haben sich im Lauf der Jahre bewährt und die Angebote werden von Eurythmisten unterschiedlich genutzt: direkt nach der Grundausbildung oder als Wiedereinsteiger, mit oder ohne erste Erfahrungen in der Pädagogik und Interessenten an einzelnen Themen nutzen sie als Fortbildung.

Die inhaltliche, methodische und praktische Vorbereitung auf die Schule zeigt, dass die Betreuung der Berufsanfänger weiter zu intensivieren ist. Schon die volle Verantwortlichkeit für Kinder zu haben und doch Anfänger zu sein, erfordert einen gewissen Schutz und die kompetente Begleitung.

Die Norddeutsche Eurythmielehrer-Ausbildung und die Eurythmieschule in Witten-Annen haben sich an die Eurythmieschule in Den Haag gewandt, ob nicht in einer Zusammenarbeit die Erfahrungen und Möglichkeiten der drei Ausbildungen zusammenfließen könnten. Für alle drei Ausbildungen zeigte sich schnell, dass solch ein Schritt nur Vorteile mit sich bringen kann: Grundkurse zur Pädagogik und Didaktik können ebenso gewährleistet werden wie eine Mentorierung der Berufsanfänger. Außerdem ist es für denjenigen, der das will oder braucht, möglich, einen staatlich anerkannten Abschluss ausgehändigt zu bekommen, der den sich entwickelnden europäischen Richtlinien entspricht. Zunächst wird das der so genannte »Bachelor« sein, in naher Zukunft der »Master«.

Der Verantwortungsbereich des Projektes ist aus den drei Ausbildungen zusammengestellt. Er klärt alle inhaltlichen, rechtlichen, finanziellen und organisatorischen Fragen. Mitglieder sind: Renate Barth, Martina Christmann, Helga Daniel, Peter Elsen, Bettina Kröner-Spruck und Edith Peter. Zu speziellen Themen werden Wolfgang Fackler, Frits de Leeuw und Arnold Pröll hinzugezogen.

Wir wollen mit dem Eurythmie-Referendariat eine europäische Zusammenarbeit verwirklichen, nicht nur unter Kollegen, sondern auch in Fragen des Rechts und der Wirtschaft. Über die Finanzierung laufen zurzeit noch Verhandlungen, u.a. mit dem Bund der Freien Waldorfschulen in Deutschland. Für alle ist dies Neuland und die Beteiligten gehen positiv darauf zu.

Worum geht es?

Es soll das quantitativ und qualitativ weiterentwickelt werden, was in allen drei Ausbildungen bisher gelebt hat: in Witten-Annen und der Norddeutschen Eurythmielehrer-Ausbildung die Seminare und Praxisbegleitung. Den Haag bietet denjenigen, die auf einen europäischen Abschluss zugehen wollen – vorerst den Bachelor, mittelfristig den Master –, dafür die rechtliche und organisatorische Grundlage. Den Wittener Berufsvorbereitungskurs wird es also nicht mehr geben und die Norddeutsche Eurythmielehrer-Ausbildung wird zu einer Norddeutschen Eurythmielehrer-Fortbildung. Beim Eurythmie-Referendariat handelt es sich um eine einjährige, schulgestützte Berufseinführung. 30 Wochen lang ist man in zwei bis drei Klassen möglichst vollverantwortlich an einer Waldorfschule tätig. Die Teilnehmer unterrichten, hospitieren und sind so viel wie möglich in alle Gebiete der Schule eingebunden. Man kann also während des Ausbildungsjahres schon eine kleine Anstellung an einer Schule haben. Die Schule muss jedoch mit der Ausbildungssituation einverstanden sein und den *internen Mentor*, der in der Schule verantwortlich begleitet, stellen. Der *externe Mentor* ist für den Kontakt zwischen Ausbildung und Teilnehmer verantwortlich. Er besucht in sinnvollen Abständen den Unterricht, spricht sich mit dem internen Mentor ab und bearbeitet mit dem Berufsanfänger gemeinsam die »Hausaufgaben«.

In insgesamt zehn Wochen Seminar werden die Praxisphasen vor- und nachbereitet und menschenkundlich und methodisch-didaktisch alle Altersstufen der Schule mit diversen Spezialgebieten erarbeitet. Außerdem wird an einer für den Unterricht tauglichen Sprache gearbeitet und eine Schulung angeboten, wie man mit den eurythmischen Kunstmitteln in der Schule umgeht und wie man sich selbst instrumentell schult, um vor den Kindern und Jugendlichen bestehen zu können. Auch die eigene künstlerische Arbeit wird nicht vernachlässigt werden. Die Kurse werden in

deutscher Sprache gehalten. Sie finden im September und Januar in Witten. Dozenten und externe Mentoren werden vorerst die Ausbilder der drei Institutionen sein. Alle Kurse können auch einzeln als Fortbildungskurse/ Module besucht werden.

Die Kurse des Eurythmie-Referendariats:

Crashkurs (»Notfallkoffer« und die Klassen 1-12):

12.-23. September 2005

Unterstufe (Klasse 1-4): 26. September-

7. Oktober 2005

Mittelstufe (Klasse 5-8): 9.-20. Januar 2006

Oberstufe (Klasse 9-12): 23. Januar-

3. Februar 2006

Termine mit noch offenem Thema: 22.-27. Mai,

29. Mai-03. Juni 2006

Abschlusskolloquium: Datum noch offen

Da die Eurythmieschulen in Deutschland größtenteils vor einer Umstrukturierung stehen, haben Studenten in Bezug auf die eurythmisch-pädagogische Schulung noch verschiedene Voraussetzungen. Die Zulassung für das Referendarjahr erfolgt einerseits durch ein von der »Sektion für redende und musizierende Künste« an der Freien Hochschule am Goetheanum in Dornach anerkanntes Diplom und andererseits durch eine Aufnahmeprüfung. Hierin wird mit dem Interessenten besprochen, welche Form der Ausbildung jeweils stimmig für ihn ist und ob alle Aufgaben innerhalb eines Jahres zu bewältigen sind. Das Jahr wird in einem Kolloquium mit einer Prüfung abgeschlossen, der eine Lehrprobe vorausgegangen ist. Teilnehmer erhalten dann ein internes Zertifikat, in Den Haag eingeschriebene Studenten den Bachelor.

Erfahrene Kollegen können durch einen individuellen Weg den Bachelor erwerben.

Für weitere Informationen/ die Anmeldung können Sie kontaktieren: Martina Christmann: Tel.: 02331-870488; E-Mail: m.christmann@addcom.de

Helga Daniel: Tel.: 0031-70-3550039;

E-Mail: euritmieopleiding@hhelicon.nl

Peter Elsen: Tel.: 07622-667515;

E-Mail: PtrElsen@aol.com

Peter Elsen

UNESCO-Schule

Bexbach

Vor drei Jahren fiel die Entscheidung, im Netz der UNESCO-Projektschulen mitzuarbeiten. Damit bekamen eine Reihe von Aktivitäten, die seit Jahren an der Schule stattfinden, ein neues Gewicht. Neue Ideen und Projekte kamen dazu, inzwischen bedeutet dieser Schritt eine deutliche Prägung des Schulgeschehens bzw. des Bewusstseins für dieses »Profil«.

Als Waldorfschule in ländlicher Umgebung, die aber deutliche Spuren der industriellen Vergangenheit zeigt (Bexbach hatte eine Kohlengrube), lagen viele Möglichkeiten und Anforderungen vor der Haustür – vor allem im Bereich der Ökologie. Mit einem Bündel von Aktivitäten, die vor allem im letzten Frühjahr stattfanden, haben wir uns an dem Wettbewerb »Good Practice« beteiligt. Ausgeschrieben wurde er von der Koordinationsstelle der UNESCO-Projektschulen zusammen mit dem Bündnis »saubere Landschaft« der Industrie. Mit dem Gewinn eines der fünf Hauptpreise in Höhe von 1000 Euro wurde diese Arbeit ausgezeichnet.

Äußerer Anlass war zum einen die Projektwoche der Oberstufe mit dem Gesamthema »Wasser«, zeitgleich war das Forstpraktikum für die 7. Klasse geplant und auch die 4. Klasse hatte vor, im Bauernwald oberhalb der Schule zu arbeiten.

Für die Schüler ist es außerordentlich wichtig, die eigenen Kräfte vor allem dort einzusetzen, wo realer Handlungsbedarf besteht. Die Situation der Waldpflege ist für die Kommunen und Forstämter sehr schwierig, Zeit und Geldmittel reichen nur für die notwendigsten Arbeiten. Maßnahmen zur Verbesserung des Erholungswertes und zur Verschönerung sind kaum möglich, darüber hinaus wird das, was vorhanden ist, häufig genug durch Vandalismus zerstört. So scheint eine schleichende Verwahrlosung der Umwelt unvermeidbar, keiner fühlt sich



zuständig oder übernimmt die Verantwortung – man kann eben nichts machen.

Schon seit einiger Zeit haben vor allem Schüler aus den unteren Klassen verschiedene Aktionen im Bauernwald durchgeführt: Bau von Nistkästen, Anlage von Mulmhaufen als Schutz für Kleintiere, Müllaktionen, aber auch Spiele und Beobachtungen im Wald. Sowohl die 4. Klasse als auch die 7. Klasse hatten beim Revierförster von Neunkirchen, einem Schülervater, angefragt, um das Forstpraktikum und das Waldprojekt zu organisieren.

Ein Stück mit verwildertem Jungwald sollte ausgelichtet werden, damit sich ein artenreicher Mischwald entwickeln kann, an einer anderen Stelle ging es darum, eine alte Fichtenpflanzung zu »beleben«. Totholz wurde entfernt, Bäume gefällt und zu Brennholz aufgestapelt, vor allem kleine Lichtungen geschlagen, in denen sich auch andere Bäume entwickeln können. Außerdem sollte ein Teich, der Gänseweiher, von vermodertem Laub befreit werden, das Gewässer war »umgekippt«.

Für die Projektwoche der Oberstufe kam der Vorschlag, als Restaurierungsmaßnahme den Erlenbrunnen (etwa acht Kilometer von der Schule entfernt) umzugestalten. Vor zwei Jahren war dort in der Nähe bereits ein Forstpraktikum durchgeführt worden.

Die Schülerinnen und Schüler setzten sich mit viel Engagement ein. Bei der 4. Klasse halfen etliche Eltern mit, im Forstpraktikum

der 7. Klasse waren auch der Gartenbaulehrer und der Werklehrer beteiligt. Das gewonnene Brennholz sollte ursprünglich sogar in einem Meiler zu Holzkohle weiterverarbeitet werden. Daraus wurde durch eine überraschende Absage des Köhlers jedoch leider nichts, so wurde das Brennholz an Eltern verkauft, z.T. auch als »Schwedenfeuer« angeboten.

Am Projekt *Erlenbrunnen* arbeiteten Schüler der 9., 10. und 12. Klasse. Der Erlenbrunnen ist ein viel besuchter Ort im Naherholungsgebiet von Neunkirchen. Die Quelle ist schon lange als Brunnen gefasst, später wurde sie zu einer Wassertretanlage umgebaut, die sich in einem völlig desolaten Zustand befand. Ziel des Projektes war es, soweit wie möglich einen Rückbau vorzunehmen, damit sowohl für die ökologische Situation, als auch für die Stimmung etwas geschaffen ist, das zur Lebendigkeit des Wassers passt und auf die örtlichen Gegebenheiten Rücksicht nimmt. In der Projektwoche wurden deshalb zwei Quellen (eine typische Teichquelle und eine Sturzquelle) mit ihrer jeweiligen Umgebung aufgesucht, um darüber etwas in Erfahrung zu bringen. Am Erlenbrunnen war zunächst einmal eine radikale Abbruch- und Säuberungsaktion notwendig, um die Reste der Wassertretanlage zu beseitigen. Ein Teil wurde als Schutt abgefahren, mit den verbliebenen Natursteinen konnte die neue Brunnenfassung angelegt werden. Zwei große Sandsteine wurden als neues Brunnen-tor umfunktioniert und ein alter Rinnstein vom Forstamt wurde als Wasserauslauf eingefügt. Der Heimatverein Neunkirchen schaffte noch weitere Bruchsteine herbei, so dass die Mauer für die Quelle fertig gestellt werden konnte. Den Abschluss bildet ein bearbeiteter Stein mit einem Quellmotiv. Mit Sand und zwei LKW-Ladungen Kompost konnte auch der Hang hinter der Mauer aufgefüllt werden.

Es ist uns in allen Projekten gelungen, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie Verantwortung für das gesamte Lebensumfeld aussehen kann, und dass es sich lohnt, sich dafür einzusetzen. Von vielen Menschen und in zwei Zeitungsartikeln kamen dazu sehr positive Rückmeldungen.

Joachim Karsten

bothmer-movement-international

Neue Schule

Die Bothmer-Gymnastik ist eine ganzheitliche Bewegungsschulung und ermöglicht körpergerechte Bewegungen im Alltag, Sport und Beruf. Die Übungen bewirken eine bessere Wahrnehmung des Körpers und seiner Bewegung. Die Bothmer-Gymnastik wurde von Fritz Graf v. Bothmer im Auftrag von Rudolf Steiner an der ersten Waldorfschule in Stuttgart entwickelt. Gemeinsam mit den Schülern erarbeitete Bothmer Bewegungsprozesse für jede Altersstufe.

Ab September 2005 wird es eine neue 4-jährige berufsbegleitende Ausbildung in Bothmer-Gymnastik in Form einer internationalen Schule geben. *bothmer-movement-international* ist ein Zusammenschluss der derzeit tätigen, internationalen Ausbildungsstellen und schließt weitere Neugründungen in Deutschland, England, Schottland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweiz, Slowenien und Russland ein. Die Ausbildungsorte beginnen ihre Kurse zeitgleich, so dass ein Studenten- und Lehreraustausch jederzeit möglich ist.

Zur Qualitätssicherung gibt es regelmäßige Konferenzen aller Dozenten, die den Ausbildungsstandard garantieren, sowie neue Entwicklungen aufgreifen. *bothmer-movement-international* vereinigt alle Ausbildungsrichtungen, die sich innerhalb der Bothmer-Gymnastik entwickelt haben. Es gibt eine technisch/organisatorische sowie eine pädagogische Leitung der Schule und einen Aufsichtsrat. Die Schule ist eingegliedert im Internationalen Berufsverband für Bothmer-Gymnastik e.V.

Das Ziel der Internationalen Schule für Bothmer-Gymnastik ist, Menschen für den professionellen Einsatz der Bothmer-Gymnastik zu schulen. Das Ausbildungsangebot richtet sich an Menschen, die entweder beruflich mit Bewegung zu tun haben (Sportlehrer, Lehrer,

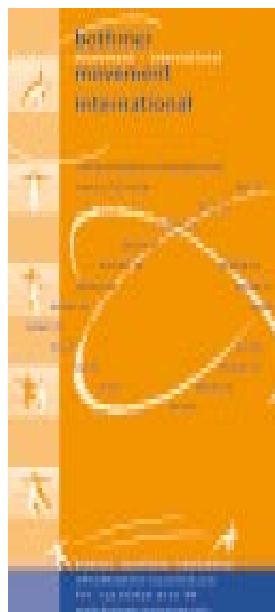
Heilpädagogen, Physiotherapeuten usw.), eine Erweiterung ihrer derzeitigen Tätigkeit durch diese Zusatzqualifikation anstreben (Architekten, Künstler, Prozessbegleiter usw.) und an Menschen, die in ihrem Arbeits- und persönlichen Bereich eine sinnvolle Erweiterung und Veränderung suchen.

Das Studium besteht aus einem vierjährigen berufsbegleitenden Ausbildungsgang (10 Wochenenden / Jahr).

Zweimal jährlich findet für alle Ausbildungsstätten eine Intensiv-Woche in Form eines Camps statt. Regional werden Kooperationen mit anderen Seminaren und Ausbildungsstätten eingegangen, so dass die Ausbildungsorte ihre regionalen Besonderheiten haben.

Die Ausbildung zum Bothmer-Gymnasten umfasst neben den praktischen, künstlerischen und theoretischen Grundlagenfächern eine intensive Ausbildung der eigenen Bewegungswahrnehmung und Bewegungsfähigkeit. Der Bewegungsorganismus soll zu einem Werkzeug der bewussten Individualität umgebildet werden.

Begleitende Fächer sind Akrobatik, Jonglieren, Kinderspiele aller Altersstufen, ausgewählte Turn- und Sportarten, griechischer Fünfkampf, Spacial Dynamics, Rhythmik, Tanz, Schauspiel, Plastizieren, Eurythmie, Zeichnen, Malen, Grundlagen der Anthroposophie, Anatomie, Projektive Geometrie u.a. Weitere Informationen: office@bothmer-movement.com; www.bothmer-movement.com; Tel. 07646-915088.



Christine Peuckert

Historischer Jesus – gegenwärtiger Christus

Eine religionspädagogische Gemeinschaftstagung

Auf der diesjährigen Gemeinschaftstagung katholischer Religionslehrerinnen und -lehrer mit Waldorfpädagogen vom 10. bis 12.3.2005 in Schwerte/Ruhr begegneten sich zwei Welten: die anthroposophische Christologie und die historisch-kritische Theologie.

Christus einst und heute

Behutsam führte als erster Referent Arnold Suckau, langjähriger Pfarrer der Christengemeinschaft in Bonn, in die Anthroposophie und ihr Christusverständnis ein. Er sprach von drei Wegen zu Christus. Der erste Weg führt über die Evangelien. Sie geben keine historische Biographie Jesu, sondern ein Wesensbild Christi, wie ihn seine Jünger in den Jahren vor seiner Kreuzigung und in den Wochen nach seiner Auferstehung erlebt haben; doch enthalten sie auch historische Elemente. Der zweite Weg kann sich durch die innere Erfahrung von Schuld und Schicksal, Verzweiflung und Todesnähe eröffnen. In solchen Grenzsituationen kann sich eine unmittelbare Begegnung mit Christus ereignen, unabhängig von Religionszugehörigkeit. Der dritte Weg sei der einer geistigen Schulung oder Übung, einer meditativen Versenkung, die die irdischen Bewusstseinsgrenzen von Geburt und Tod überschreitet und schauend in jene geistigen Bereiche vordringt, aus denen die Menschenseele stammt und in die sie nach dem Tode zurückkehrt.¹ In diesen Bereichen hat die Seele Gemeinschaft mit den geistigen Wesen, die die Tradition als Engel oder »Hierarchien« kennt und an deren Spitze welterschaffende und -lenkende Gotteswesen stehen. Aus den höchsten dieser kosmischen Sphären ist der »Logos«, das göttliche Schöpferwort, zur Erlösung der Menschheit herabgestiegen und hat sich bei der Jordantaufer in Jesus eingesenkt,

der dadurch zum »Christus« wurde. Nach seiner Auferstehung ist Christus aber nicht einfach nur wieder in die göttlich-geistige Welt aufgestiegen, sondern hat sich zugleich bleibend mit der Erdsphäre verbunden. So hat er sich dem Saulus vor Damaskus offenbart, und so kann er auch heute Menschen begegnen. Doch lässt sich eine solche Christus-Begegnung nicht erzwingen, auch nicht durch Meditation; sie ist immer Gnade. Daher hat es nichts Anmaßendes, wenn Rudolf Steiner eine eigenständige Erkenntnis der christlichen Heilstatsachen beansprucht. Er gesteht sie auch anderen ernsthaften »Esoterikern« zu. Und sie wird ihm zu einem Schlüssel für die Wahrheit der Evangelien – was historische Forschung nicht ausschließt, sondern ihre Ergebnisse tiefer zu verstehen hilft.²

Gottes Herrschaft – ein Unkraut?

Einen historischen Zugang zur Gestalt Jesu hatte der zweite Referent angekündigt, Prof. Martin Ebner, katholischer Neutestamentler an der Universität Münster. Auch er ging davon aus, dass es sich bei unseren Quellen um Glaubenszeugnisse handelt. Das schließt aber historische Forschung nicht aus. So will eine Forschungsrichtung aus den USA Jesus mit den Augen seiner Zeitgenossen sehen. Dazu eignen sich besonders Jesusworte, die seine Zuhörer schockieren mussten. So ist etwa Senf im Altertum das gefürchtetste Unkraut, das sich nicht wieder ausrotten lässt. Und ausgerechnet damit vergleicht Jesus das »Reich Gottes«. Mussten er und seine Anhänger nicht wie eine »Unkrautgruppe« erscheinen? Jesus selber als jemand, der die gepflegte Ordnung des Gartens durcheinander bringt? Jesus aber

lässt aus dem Senfkorn einen Baum entstehen, den er so beschreibt wie ein Prophet die Zeder: den Königsbaum! Die Aussage ist also: Gottes Herrschaft ist so stark und kräftig wie ein Unkraut.³

Historisches kann man auch dort gut aus den Glaubenszeugnissen der Evangelisten aussondern, wo sie von Vorwürfen der Umgebung berichten, z. B. von dem Vorwurf, Jesus treibe die Dämonen mit der Hilfe Beelzebuls, also des fremden Gottes Baal, aus – d.h. nicht mit Hilfe Jahwes, des Gottes Israels; dies wäre legitim gewesen. Es wird Jesus also die Legitimation verweigert. So bekommen wir sozialgeschichtlich die Konflikte Jesu mit seiner Umwelt zu fassen.⁴

Konsequenzen für den Religionsunterricht

Ebners impulsive Ausführungen setzten ein lebhaftes Gespräch in Gang. Zunächst tauschten sich die beiden Referenten aus und bewiesen die nicht eben alltägliche Fähigkeit, sich in die Sicht und Herangehensweise des anderen hineinzusetzen. Dann stellten die Teilnehmer Verständnisfragen – bis eine Lehrerin dem Gespräch eine pädagogische Wendung gab: Sie habe als Studentin die kritische Exegese erfrischend und befreiend gefunden. Aber »zerstören wir Kinderseelen, wenn wir die historische Sicht zu früh an sie herantragen?« Ebner meinte dazu: »Für kleine Kinder transportiert der Mythos Wahrheit; wann kommt der Übergang?« – Mit dieser Frage ist man mitten in der Waldorfpädagogik, denn der ganze Lehrplan führt die Kinder von der Welt der Märchen über die der Mythen und Sagen zur Welt der historischen Tatsachen hin. Aber er bleibt in der Oberstufe nicht beim »naiven Realismus« eines Neuntklässlers stehen, sondern trägt den tieferen Lebensfragen der reiferen Oberstufenschüler mit Stoffen wie dem »Parzival« und dem »Faust« Rechnung. Und es wäre gerade für Religionslehrer lohnend, gemeinsam mit Waldorflehrern der geistigen Entwicklung der Jugendlichen phä-

nomenologisch nachzuspüren und sich nach möglichen Konsequenzen für den Religionsunterricht zu fragen.

Es zeichnet diese Tagungen gegenüber vergleichbaren Veranstaltungen aus, dass die Arbeit am Hauptthema nicht nur vom unterrichtspraktischen Ideenaustausch der Lehrer begleitet wird, sondern auch von künstlerischen Übungen (diesmal Tafelzeichnen und Singen) sowie kreativ gestalteten Morgenandachten, einer Messe und einer Agape (das wiederentdeckte urchristliche Mahl der Liebe). So erleben sich die Teilnehmer als Gemeinschaft und verlassen die Tagungen erfrischt und gestärkt.

Klaus Schickert

Anmerkungen:

- 1 Vgl. Rudolf Steiners Schrift: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? GA 10, Dornach ²³1982.
- 2 Wie das aussehen kann, mag der interessierte Leser sich mit Hilfe der Bücher von Emil Bock (bes. »Das Evangelium« und »Die drei Jahre«), Rudolf Frieling (»Studien zum Neuen Testament«) und Andrew Welburn (»Am Ursprung des Christentums«) vor Augen führen (Letzteres im Verlag Freies Geistesleben, die anderen Werke im Verlag Urachhaus erschienen).
- 3 Vgl. Lukas 13,18 f. mit Hesekeil 17, 22 f.
- 4 M. Ebner: Jesus von Nazaret in seiner Zeit. Sozialgeschichtliche Zugänge (SBS 196), Stuttgart

Korrektur: ■

Betrifft Bericht über die Delegiertentagung in Schwäbisch Hall, Freier Religionsunterricht, »Erziehungskunst«, Heft 3/2005, S. 322:

In dem Passus über den »Freien Religionsunterricht« muss es heißen: »... nur an 51 **Waldorfschulen** werde dieser Unterricht **vollständig, d.h. von Klasse 1-12**, gegeben«.

An 37 Schulen findet von Kl. 1-10 bzw. 1-11, an 42 Schulen von Klasse 1-8 und an 3 Schulen von Kl. 1-4 Freier Religionsunterricht statt; nur an 2 Waldorfschulen gibt es keinen Freien Religionsunterricht. 172 Schulen wurden befragt, 142 hatten geantwortet. *red.*

■ Autonomie und Verantwortung

Eine neue Vereinbarung der deutschen Waldorfschulen

Bei der letzten Delegierten- und Schulträgersversammlung im März in Dortmund haben die deutschen Waldorfschulen eine neue »Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bund der Freien Waldorfschulen« beschlossen. Wie kam es dazu?

Bisher gab es eine auch »Vereinbarung« genannte Verabredung hinsichtlich der Begleitung einer neu im Bund aufgenommenen Schule bezüglich ihres waldorfspezifischen Aufbaus und der Kontakte zur »Obrigkeit«. Für ihre ersten drei Jahre war eine junge Schule gehalten, bedeutende Struktur- und Personalentscheidungen und Verhandlungen mit Behörden gemeinsam mit einer Patenschule oder Vertretern der Region zu fällen bzw. zu führen. Den bestehenden Schulen, vor allem den benachbarten, ging es auf der Grundlage ihrer Erfahrung um tragfähige Entschlüsse und die Vermeidung der Preisgabe von errungenen Positionen gegenüber den Verwaltungen. Den neu hinzugetretenen Schulen galt es, Erfahrungswissen zu vermitteln und möglichen Schaden von den bereits bestehenden Einrichtungen abzuwenden.

Seit dem Inkrafttreten der bisher gültigen Vereinbarung gab es allerdings Situationen, in denen Schulen, die Solidarität anderer Schulen in finanzieller oder anderer Hinsicht benötigten, ohne deren Rat vorher bzw. rechtzeitig einzuholen. Es ist deutlich, dass derzeit erforderliche, späte Hilfe zuweilen nur noch erbracht wurde, um potenziellen Schaden von allen übrigen Schulen abzuwenden.

An solchen Erlebnissen wuchs die Einsicht in die Notwendigkeit einer Verabredung, die generell dem Umstand Rechnung trägt, dass keine Schule ohne die Vorarbeit der anderen entstanden wäre und eine jede Repräsentantin

der gesamten Schulbewegung ist. Die Länderkonferenz, also die regelmäßig sich treffenden Vertreter der Landesarbeitsgemeinschaften, beschloss daher, eine Arbeitsgruppe zur Neuformulierung einer nicht nur für die ersten drei Jahre gültigen Vereinbarung einzusetzen. Ab Frühjahr 2004 wurden erste Entwürfe besprochen, zuletzt gab es eine Aussprache, Korrektur- und Ergänzungsmöglichkeit während der Delegiertentagung in Schwäbisch Hall Ende Januar 2005.

Die Vereinbarung, die nun gilt, hat auch das »Fenster« in Richtung »Qualitätsentwicklung« geöffnet. Die auf Selbstverpflichtung basierende Vereinbarung stellt einen Ansporn zu gesteigerter Selbstauskunftsfähigkeit und Qualitätspflege dar (der Text der »Vereinbarungen« ist über die einzelnen Schulen erhältlich). Nicht nur in diesem Sinne stellt der Text einen Anfang dar, Ergänzungen – gerade auch für den Bereich der Gründungsberatung – sind erbeten, eine definitive Überprüfung der Wirksamkeit der Vereinbarung nach fünf Jahren ist schon jetzt mit verabredet.

Walter Hiller

Auf der anschließenden Schulträgersversammlung stand der Bundeshaushalt im Mittelpunkt. Mit knappen Mehrheiten wurde beschlossen, den eigenständigen Ausbildungsgang für Waldorf-Musiklehrer am Wittener Seminar sowie das neu eingerichtete schulpraktische Ausbildungsjahr für Eurythmisten in die gemeinschaftliche Finanzierung aufzunehmen. Im Haushaltsplan 2005/2006 werden damit für die Waldorflehrerbildung insgesamt € 97,20 pro Schüler im Jahr vorgesehen. Mit den ergänzenden Projekten der Lehrerbildung auf Landesebene wird die 100-Euro-Schwelle überschritten. Insgesamt werden pro Schüler € 126,70 als Bundesbeitrag zu entrichten sein. Einige Schulen sehen damit die Grenze ihrer Belastbarkeit erreicht.

Als 191. Mitglied wurde die Initiative Kreis Heinsberg (bei Aachen) in den Bund aufgenommen.

Norbert

Handwerk

Neue Bücher

schen Schulsystems nicht mehr zugelassen werden. Mit der Nennung des Faktums, dass die flächendeckende Einrichtung von Ganztagschulen in Deutschland – in Milliarden Euro ausgedrückt – nicht weit vom Schaden durch den Umsatzsteuerbetrug (17,6 Milliarden) liegt, verweist der Autor dieses Beitrags auf die Relativität von großen Summen.

Für Waldorf-Kenner erfreulich kommt in einem Beitrag zu Schulbauten Christian Rittelmeyer zu Wort, der seine auch in der »Erziehungskunst« veröffentlichten Forschungen zum Zusammenhang von Architektur, Sinnes- und Sozialentwicklung einbringt. Das Schulhaus als »Interaktionspartner« wird für den sich gantztägig dort aufhaltenden Schüler verständlicherweise noch einflussreicher. Ein weiterer Aufsatz des Architekten Peter Hübner (u.a. Waldorfschulen Köln, Kirchheim/Teck, Frankfurt/Main) unterstreicht die Rolle des Schulhauses als Lebensraum. Eher pragmatisch folgt ein Beitrag zur Konzeptionsvielfalt und zum Raumprogramm der Ganztagschule durch den Fachmann Stefan Appel.

Der Bogen der 26 weiteren Texte spannt sich über Berichte aus drei Bundesländern, aus Österreich und der Schweiz sowie Einzelbetrachtungen zu Schulformen und pädagogisch praktischen wie wissenschaftlichen Themen bis zu Stellungnahmen diverser Verbände und »Nachrichten« aus der aktuellen Debatte und zum IZBB-Programm der Bundesregierung. Insgesamt wird diese Sammlung dem Facettenreichtum des Themas »Ganztagschule« in vielfältiger Weise gerecht und ist sicher gerade für Arbeitskreise, die an ihren Schulen das Konzept Ganztagschule bedenken oder schon in Angriff nehmen, eine wichtige Quelle von Informationen und Gesichtspunkten. Dem ganz gezielten Zugriff auf Einzelaspekte zum Thema »Ganztagschule« widmet sich das »ABC der Ganztagschule«, das in diesem

Jahr auf den Markt gebracht wurde. Das »Handbuch für Ein- und Umsteiger« – wie der Untertitel lautet – ist vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Gewerkschaft für Erziehung und Bildung finanziell



unterstützt worden und hat in diesem Sinne offiziellen Charakter. Grundsätzliche Infragestellungen des Ganztagskonzeptes sind vor diesem Hintergrund nicht zu erwarten. Nach einem Stichwort, z.B. »Arbeitsbelastung«, kommt eine These, die auf zwei Seiten erläutert wird. Die These bei dem genannten Stichwort lautet: »Ein gut organisierter Ganztagsbetrieb reduziert die Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer«. Der die These bekräftigende Text enthält bei allen weiteren Stichwörtern die Rubriken »Bedacht und geklärt werden sollte, ...« und »Bewährt hat sich, ...«. Unter dem Stichwort »Ganztagsangebote« findet sich zunächst die These: »Ganztagschule ist mehr als Unterricht. In ihr finden sich vielfältige Ganztagelemente, die sinnvoll aufeinander abgestimmt werden müssen.« Es folgen knappe, aber differenzierte Ausführungen zum offenen und gebundenen Konzept.

In der Knappheit liegt der Wert dieses Nachschlagebuchs für Arbeitsgruppen oder Ausschüsse einer Schulgemeinschaft, die klären wollen, ob ihre Schule Ganztagschule werden soll oder nicht. Auftauchende Begriffe können umgehend geklärt werden, was dem kollektiven Meinungs-, Urteils- und Willensbildungsprozess sehr dienlich ist. Gerade angesichts der üblicherweise knappen Zeit in den Organen der Selbstverwaltung ist die Investition in das »ABC der Ganztagschule« ein erschwingliches »Muss«.

Walter Hiller

Literatur zur Ganztagschule

Alte und neue Spielideen

Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft. 256 S., kart., € 24,80. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2004. Zur Fortsetzung: € 19,80 (jederzeit kündbar)

Marianne Demmer, Bernhard Eibeck, Katrin Höhmann, Martina Schmerr (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. 240 S., kart., € 12,80. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2005

Auf zwei aktuelle Publikationen zum Thema Ganztagschule soll hier hingewiesen werden, die bereits im gleichen Verlag einen Vorläufer hatten, als das Thema noch nicht so »in« war (Handbuch Ganztagschule, Schwalbach/Ts. 1998, neue Auflage 2004). Das 2004 erschienene »Jahrbuch Ganztagschule« trägt den Untertitel »Investitionen in die Zukunft« und hebt sich vom ein Jahr zuvor herausgebrachten Jahrbuch dadurch ab, dass es nicht mehr die allgemeine Diskussion widerspiegelt, vielmehr die Bedeutung der Motivation von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern in den Blick nimmt.

Gewissermaßen zur Vorbeugung gegen jeden pädagogischen Illusionismus beginnt die lange Reihe der Einzelbeiträge mit einer Betrachtung zur ökonomischen Sicht auf die Ganztagschule. Es kann nicht ausbleiben, dass gerade an der Auflistung »nackter Zahlen« (z.B. die Tatsache des Sitzenbleibens in Deutschland schlägt jährlich mit 1,3 Milliarden Euro zu Buche) die Notwendigkeit eines Wandels bei der Kalkulation von Bildungs- bzw. Sozialaufwendungen deutlich wird. Den ökonomischen Mehraufwand für Betreuung und erweitertes Schulangebot lediglich als »Mehr« zu sehen und die zu erwartenden Bildungserträge in ihrer Nachhaltigkeit zu ignorieren, kann angesichts der derzeitigen (Miss-) Erfolgsquoten des deut-

Andrea Erkert: Schule aus! Spiele und Aktionen für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. 128 S., brosch. € 13,90. Verlag Herder, Freiburg 2005

»In diesem Buch finden sich die geeigneten Spiele und Aktionen, die für eine qualifizierte Ganztagsbetreuung benötigt werden«, verspricht der Klappentext. Und das trifft auch insofern zu, als das unauffällig gestaltete Büchlein dem verantwortlichen Pädagogen in der Nachmittagsbetreuung an der Grundschule eine Fülle von Spiel- und Übungsanleitungen an die Hand gibt. Die Kapitel sind übersichtlich angeordnet und befassen sich mit den Themen Kommunikationsfähigkeit, Zugehörigkeitsgefühl, innere Achtsamkeit und Entspannung, Bewegung und Motorik, Konzentrationsfähigkeit, Fantasie und Kreativität, Rhythmusgefühl und Selbstvertrauen. Nach einer kurzen Einleitung folgen pro Kapitel 15 bis 20 Spielanleitungen, die klar und verständlich formuliert sind und bis auf den Bereich Fantasie und Kreativität mit wenig Material auskommen.

Genau da liegt aber auch die größte Schwäche des Buches: Immer wieder betont die Autorin, Erzieherin und »Entspannungspädagogin«, die Bedeutung von einfachen Spielangeboten für die Anregung der Sinne, der Kreativität, der Fantasie und der Bewegung. Es werden jede Menge alte Spiele wie »Blinde Kuh«, »Stille Post«, »Memory«, »Sackhüpfen« oder »Traumreisen« in neuen, »didaktischen« Gewändern präsentiert; das Ergebnis wirkt dann aber oft gewollt und konstruiert und reicht an die ursprüngliche Spielidee nicht heran. Die »Plumpsack«-Variante mit Rasseln ist ja noch ganz originell; wenn die Kinder beim »Würfel-Hüpfkästchenspiel« aber erst mit zwei Schaumstoffwürfeln würfeln, die Summe bilden und dann auf das entsprechende Feld hüpfen sollen, wirkt das doch arg »um die

Ecke gehüpft«. Auf so etwas kommen wohl nur Erwachsene.

Ein bisschen mehr wirkliche Fantasie und Kreativität hätte dem Buch und den Kindern gut getan. Warum nicht »Musik entdecken und erleben«, indem die Kinder sich die Hintergrundmusik mit selbstgebastelten Rasseln aus Stöckchen und Glocken selber machen, statt »flotte Tanzmusik« vom Band abzuspielen, wie mehrmals empfohlen? Warum nicht über den Schulhof oder in den Park gehen und Dinge finden, die geometrischen Figuren ähneln? Stattdessen werden – wie zur Fortsetzung des vormittäglichen Unterrichts – Spielzeugquadrate, -kreise und -rechtecke auf dem Tisch ausgelegt, von denen die Kinder möglichst schnell möglichst viele ergattern und als Schablonen zum Malen benutzen sollen ...

Trotz aller Kritik: Bei den »Traumreisen« und Entspannungsübungen, den Kommunikations- und Selbstbewusstseinsübungen hat »Schule aus!« für wenig Geld viel zu bieten.

Nina Hellmann

nahme von Fettleibigkeit und Allergien, von Aufmerksamkeitsdefizit und Schulneurosen, aber wir ignorieren, was in aufwendigen Untersuchungen an Ursachen und Möglichkeiten zur Abhilfe zutage gefördert wird – oft marschieren wir sogar entschlossen in die Gegenrichtung.

Manfred Spitzer verbindet in seinem Arbeitsbereich Neurowissenschaft, Medienforschung und Pädagogik. Er ist maßgeblich an revolutionären Versuchen beteiligt, nachdem in den letzten Jahren durch bildgebende Verfahren eine immer genauere Beobachtung von Lernvorgängen im Gehirn möglich geworden ist. Den neuesten Stand dieser Forschungen stellt Spitzer nun in diesem Buch dar, allgemeinverständlich und dennoch fachlich zuverlässig. Gängige Überzeugungen werden unter die Lupe genommen und mit Ergebnissen einschlägiger Untersuchungen konfrontiert. Was lernt ein zweijähriges Kind am Computer? Wie verarbeiten Kinder Fernsehwerbung? Wie spiegeln sich Willens- und Urteilsbildung in der Gehirnentwicklung? Spitzer setzt sich dabei auch jeweils mit konträren Thesen auseinander, wobei das eingangs erwähnte Resistenzphänomen oft überdeutlich zum Ausdruck kommt. In den umfangreichen Kapiteln zu Gewalt im Fernsehen und in Videospiele zum Beispiel wird dokumentiert, wie Verlautbarungen der Fernsehanstalten aus den Jahren 1971-2003 mit immer der gleichen Formulierung behaupten, dass kein Zusammenhang zwischen Mediengewalt und Gewalttätigkeit nachgewiesen sei. Im gleichen Zeitraum kamen jedoch immer genauere Erkenntnisse eben dieses Zusammenhangs zutage.

Spitzers Fazit: »Hier wird – finanziert mit öffentlichem Geld – schlicht gelogen«. Bedenkt man, dass die Effektstärke, d.h. der Grad der Nachahmung, bei kleinen Kindern am stärksten ist, und dass in Deutschland nach einer Untersuchung um 22 Uhr noch etwa 800.000 kleine Kinder vor dem Fernseher sitzen, so fängt man an, am Verstand der modernen Menschheit zu zweifeln. Überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass

■ Vorsicht Bildschirm!

*Manfred Spitzer:
Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft.
320 S., kurs.,
€ 16,95. Ernst
Klett Verlag,
Stuttgart 2005*



Die Resistenz unserer »aufgeklärten« Gesellschaft gegen wesentliche wissenschaftliche Problemlösungen verblüfft mich immer wieder aufs Neue.

Wir erleben den PISA-Schreck, wir machen uns Sorgen über Jugendgewalt, über die Zu-

nach dem Anteil ihrer Gewalthaltigkeit Kindersendungen an zweiter, im Hinblick auf den zeitlichen Anteil von Gewalt sogar an erster Stelle stehen (S.164 f.). Das Gewaltvideospiel »America's Army« ist in den USA für Kinder ab 13 Jahren freigegeben und kostenlos zu haben, wozu in einer Untersuchung angemerkt wird: »Während die Rekrutierung von Kindern völkerrechtlich geächtet ist, scheint die virtuelle Ausbildung und Indoktrinierung von Minderjährigen in den USA völlig in Ordnung zu sein« (S. 215). Es wird bei all diesen Ausführungen deutlich, dass es nicht nur die tatsächlich zum Ausbruch kommende Gewalt ist, die hier gefördert wird, sondern eine organisch dem Gehirn einverlebte Gewaltbereitschaft. »Wenn Kindergehirne die Regeln aus den gesehenen Gewaltszenen extrahieren, dann kann sich in ihrem Frontalhirn nur das Folgende ... ergeben: Gewalt gibt es sehr viel in der Welt, sie löst Probleme und hierzu gibt es keine Alternative, sie tut nicht weh, und der Gewalttäter kommt ungeschoren davon.« (S. 161). Die später geschilderten Entdeckungen zur Wirkungsweise des Dopamin-Systems geben Einblick in psychophysische Wechselwirkungen und machen erstmals einen bei Videospiele beobachteten Suchtmechanismus verständlich (S. 216 f.). Das auführliche Schlusskapitel stellt die Frage »Was tun?« und beginnt mit der Problematik des Fernsehens im Kindergarten und der Verunsicherung der Eltern, denen suggeriert wird, ihre Kinder könnten ohne Bildschirmfahrung zu Außenseitern werden. Am Ende steht eine Reihe von praktischen Empfehlungen und die dringende Aufforderung: »Wir dürfen nicht zuschauen!«

Spitzers Darstellung ist durchgehend dokumentiert, das zitierte Material nochmals im Literaturverzeichnis zusammengefasst (wobei leider die deutsche Ausgabe des einschlägigen Werks von Grossman/DeGaetano nicht aufgeführt ist). Angesichts des mäßigen Preises möchte man das Buch jedem Lehrer und allen Eltern zur Pflichtlektüre empfehlen.

Bruno Sand-

Musik in Pädagogik und Therapie



Gerhard Beilharz (Hrsg.): Musik in Pädagogik und Therapie (Band 15 aus der Reihe: »Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde«). 611 S., geb. € 44,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2005

Auf 85 Jahre praktizierte Waldorfpädagogik können wir heute zurückblicken. In vielen Fachbereichen, so auch im Fach Musik, hat sich besonders in den letzten Jahrzehnten sehr viel getan. Das Feld der Musikpädagogik an den Waldorfschulen und an den sozialtherapeutischen Einrichtungen ist sehr vielseitig. Der jeweilige musikpädagogische Ansatz variiert je nach Ort und den dort tätigen Musikpädagogen ganz erheblich.

Einen wunderbaren Eindruck hierüber vermittelt das vor kurzem von Gerhard Beilharz herausgegebene Kompendium »Musik in Pädagogik und Therapie«.

In fünfzig Aufsätzen widmen sich 39 Fachleute aus den Bereichen Musik, Eurythmie, Medizin, Musiktherapie und Heilpädagogik der Frage, wie Musik wirkt und wie sie konkret in den jeweiligen Lebenszusammenhängen eingesetzt werden kann. Der Herausgeber vermerkt in seinem Vorwort, dass schon in den 90er Jahren dieser Band als Fortsetzung des 1989 erschienenen und bald vergriffenen Buches »Erziehen und Heilen durch Musik« geplant war.

Dass sich der »Entstehungsprozess« nun so lange hinausgezögert hat, scheint nur von Vorteil gewesen zu sein: Viele Beiträge, die

z.B. von tätigen Musikpädagogen und Therapeuten stammen, sind nunmehr eine Art Quintessenz ihrer langjährigen Erfahrung. Der Leser bekommt in komprimierten Essays einen Einblick in deren Berufspraxis. Hatte man in früherer Zeit, gerade unter den Musikpädagogen der Waldorfbewegung Sorge, dass derartige Bemühungen als eine Art »Rezeptologie« missverstanden werden könnten, so liest man heute diese Berichte unverkrampfter und freut sich über die offenen Darstellungen, die wunderbare Anregungen für die eigene musikpädagogische Arbeit sein können.

Es kann an dieser Stelle nicht auf alle Beiträge eingegangen werden. So sollen im Folgenden nur einzelne Aufsätze stellvertretend genannt werden.

In einem grundlegenden Artikel zu der Frage *Was ist Musik?* von P. M. Riehm wird in anspruchsvoller Weise (für den musikgeschichtlichen Laien sicherlich nicht so leicht nachvollziehbar) die Bewusstseinsentwicklung der Menschheit am Beispiel des Intervallerlebens skizziert. Er erläutert anhand des pythagoräischen Tonsystems und der Ableitung einzelner Intervalle deren Analogie zur Kultur- und Geistesgeschichte. Riehm hebt hervor, dass die Musik zwar eine irdische und mathematische Grundlage hat, gleichzeitig aber ihre Heimat der »Nicht-Ort« ist, weshalb der Versuch, Musik zu definieren, ihrem Wesen widerspricht.

Ein anderer Artikel *Aspekte zum Einsatz elektro-akustischer Medien* von dem Wittener Dozenten Michael Kalwa macht aufs Neue deutlich, welchem Realitätsverlust die Kinder durch die heutige Medienwelt ausgesetzt sind. Den Vorgang des Hörens von Musik mittels auditiver Medien beschreibt er präzise und hebt hervor, was wir als Hörer ständig »ergänzen« müssen, was wir durch Erinnerungen auch leisten. Diese mentale Erinnerungstätigkeit beeinträchtigt jedoch deutlich unsere Vi-talkräfte.

In Aufsätzen über die einzelnen Elemente der Musik wie *Intervalle* oder *Rhythmus, Takt und Tempo* wird auf andere Weise von dem

erfahrenen Musikpädagogen und Dozenten Wolfgang Wunsch subtil der Zusammenhang aufgezeigt, wie die musikalischen Elemente eine tiefe Beziehung zur Konstitution des Menschen haben. Der Verfasser macht deutlich, welche Kräfte dem Rhythmus der Musik innewohnen, die wiederum eng mit den Seelenkräften des Menschen korrespondieren. Aufgabe des Erziehers und Therapeuten ist es, so Wunsch, dass diese Kräfte im Jugendlichen ins Bewusstsein gehoben werden, so dass sich aus den »halb-bewussten Gefühlen« neue Fragen entwickeln können.

Einen direkten Einblick in die langjährige Unterrichtspraxis der Wittener Dozentin und ehemaligen Musiklehrerin an der Watten-scheider Schule, Reinhild Brass (nähere Angaben zu ihrer Person fehlen bedauerlicherweise im Autorenverzeichnis des beschriebenen Buches), vermitteln die beiden Aufsätze *Die Kraft der Stille. Über das Therapeutische in der Erziehung* und *Intervalle üben*. Hier führt uns die Autorin liebevoll in entsprechende Unterrichtssituationen und beschreibt, wie man als Musiklehrer die Kinder von der äußeren zur inneren Bewegung, sprich der Voraussetzung für wirklich musikalisches Erleben führen kann. Der heutige Mensch ist von sehr viel Musik umgeben. Doch ist er in der Lage, sie innerlich zu hören und innerlich aktiv zu werden? Der Ansatz von R. Brass zeigt einen klaren Weg, wie man diese Sinnesschulung mit der heutigen Kindergeneration spielerisch üben kann.

Ähnlich die Ausführungen des Nürtinger Musiklehrers Peter Waller, der in vielen Musikertagungen seinen Ansatz bereits anderen Kollegen weitergegeben hat. In *Spiel. Von der äußeren Bewegung zur inneren Bewegung. Gedanken über das Spielen* führt er anschaulich aus, welche Konsequenz man aus der berühmten Äußerung Friedrich Schillers »... und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt« für den täglichen Musikunterricht ziehen kann. Waller, der sich immer wieder auf Werner Kuhfuss bezieht, zeigt im Text mit Hilfe einzelner Notenbeispiele, wie aus den äußere-

ren Bildern und Bewegungen die Kinder über das Spiel zu ganz wichtigen musikalischen Urerfahrungen hingeführt werden können.

Viele interessante Artikel zu den diversen in der Waldorfpädagogik entwickelten Instrumenten (Tobiassen, Beilharz, Pedrolí u.a.), zu den Erfahrungen in der Gesangstherapie (Adam, Stückert u.a.) schließen sich an.

Bei einzelnen Ausführungen, so z.B. dem Aufsatz H. Oberländers *Eine musikalische Sprache finden. Freies Spiel in der Sozialtherapie* hat man als Leser die Frage, ob ein derart persönlich geprägter Praxisbericht, der ganz mit dem entsprechenden Ort und den tätigen Personen verbunden ist, von übergeordnetem Interesse sein kann und eine allgemeine Leserschaft erreichen wird.

Der sehr interessante Artikel H. Rulands zu *Dur und Moll als Urpolarität* (bereits 1995 in »Das Goetheanum« veröffentlicht), der u.a. auf Goethes Tonlehre eingeht, bleibt dem Leser eine verständliche Erklärung zu der dort erwähnten Schlesingerskala schuldig.

Sicher, eine so breit angelegte Sammlung von Aufsätzen wie im vorliegenden Band, dient eher der Anregung, sich mit dem einen oder anderen Thema noch genauer zu beschäftigen. Sie vermittelt dem Leser darüber hinaus einen lebendigen Eindruck, was an den verschiedenen Schulen und Einrichtungen als Impuls lebt.

Abgesehen von diesen Einschränkungen darf man gespannt sein, welche Resonanz dieses umfangreiche Werk von G. Beilharz haben wird.

Als Leser freut man sich über die zahlreichen Notenbeispiele und Schwarzweiß-Abbildungen sowie das übersichtliche Layout und die gute Gliederung (jeder Artikel endet mit dem dazugehörigen Literaturverzeichnis).

Der Rezensent geht davon aus, dass diese Sammlung wertvolle Anregungen für tätige Musiklehrer und Therapeuten enthält, gleichzeitig sich aber auch gut als eine Art Handbuch für werdende Musiklehrer, Pädagogen und Therapeuten eignet.

Thomas Nick

Unter dem Adler

*Rosemary Sutcliff:
Der Adler der Neunten
Legion. 316 S., geb.,
€ 15,50. Verlag Freies
Geistesleben 2005*



Im Jahre 118 nach Christus gab es am nördlichen Rande des römischen Imperiums, in Britannien, einen Aufstand. Zu dessen Niederschlagung wurde die Neunte Legion ausgesandt. Doch diese 6000 Männer und ihr Tross kamen nie an ihrem Einsatzort an. Sie marschierten in die undurchdringlichen Nebel und kehrten nicht zurück. Auch der Adler, das Zeichen ihrer Legion, ging verloren und somit gehörte die Neunte Legion der Vergangenheit an und wurde nicht wieder aufgebaut. Um diese Legende rankt sich der nun als Jubiläumsausgabe erschienene Roman von Rosemary Sutcliff.

Im Mittelpunkt der Geschichte steht der junge römische Centurio Marcus, der zu Beginn stolz seinen ersten Befehlsauftrag im Süden Britanniens antritt. Doch es dauert nicht lange, bis sich die einheimischen Stämme gegen die Römer erheben, und Marcus muss seine Männer in die erste Schlacht führen. Um das Fort zu retten, dessen Befehlshaber er ist, begibt er sich in tödliche Gefahr und wird so schwer verletzt, dass er seinen Posten aufgeben und die Armee verlassen muss.

Während seiner langsamen Genesung im Hause seines Onkels lernt er den Sklaven Esca und das Mädchen Cottia kennen, die ihm helfen, seinen Lebensmut nicht zu verlieren. Eines Tages sieht Marcus sich mit einer großen und gefährlichen Aufgabe konfrontiert. Er erklärt sich bereit, in den Norden zu ziehen und den verlorenen Adler zu suchen. Gemeinsam mit Esca macht er sich auf den beschwerlichen

Weg. Immer weiter fort von den von Rom besetzten Gebieten führt ihre Reise, bis sie den Nordwall überqueren, den letzten Schutz vor der Wildnis. Die Suche scheint erfolglos zu sein, denn nirgendwo finden die Männer eine Spur. Als sie gerade beschließen den Heimweg anzutreten, machen sie eine merkwürdige Bekanntschaft.

Schließlich finden Marcus und Esca das Zeichen tatsächlich, doch die schwierigste aller Aufgaben kommt erst noch auf sie zu: Den Adler zu stehlen und ihn dann unbemerkt und sicher wieder nach Süden zu bringen ...

Es ist die Geschichte einer abenteuerlichen Reise, auf der man nicht nur die Welt der Römer, sondern auch die der Kelten kennen lernt.

Aber ebenso geht es um die Freundschaft zwischen zwei Menschen, deren Herkunft unterschiedlicher nicht sein könnte und die doch ihr Leben füreinander aufs Spiel setzen. Das Aufleben einer Legende aus einer Zeit, als die halbe Welt unter römischer Herrschaft stand und es dennoch immer wieder einzelne Stämme gab, die es wagten, sich dagegen zu wehren. Sie hatten selten dauerhaften Erfolg, doch ihr Mut und ihr Überlebenswille sind beispielhaft.

Durch die Illustrationen von C. Walter Hodges wird diese – heute so weit entfernt scheinende – Welt noch lebendiger und man versinkt völlig in ihr!

Mareike Stutz

Film

Die Weiße Rose des Widerstands

Sophie Scholl. Die letzten Tage. Deutschland 2004, Regie: Marc Rothemund, Darsteller/innen: Julia Jentsch (Sophie Scholl), Fabian Hinrichs (Hans Scholl), Johanna Gastdorf (Else Gebel), André Hennicke (Roland Freisler) u. a. FSK: ab 12 J. Wettbewerbsbeitrag der Internationalen Filmfestspiele Berlin 2005

Stets von neuem, wenn die geschichtliche Erinnerung den Blick auf die zwölf Jahre lenkt, als Deutschland, vom Dämon der Unmenschlichkeit verführt, in Weltherrschaftsträumen schwelgte, drängt sich die Frage nach dem guten Genius dieses Volkes auf. Wie konnte das einst gerühmte Volk der Dichter und Denker sich so sehr der geistigen Verfinsterung preisgeben und alles verraten, was seinen Besten jemals heilig war? Wie konnte sich in einem der führenden Kulturvölker Europas in so kurzer Zeit so viel Wahnsinn zusammenballen, so viel Selbstverrat aufhäufen? Das schwarze Loch jener zwölf Jahre müsste den suchenden

Blick verschlingen, wenn ihm nicht vereinzelte Lichter entgegenleuchteten, an denen er Halt fände. Ein solches Licht ist der Widerstandskreis um Sophie Scholl und ihren Bruder Hans in München, der Anfang 1943 der NS-Guillotine zum Opfer fiel. Mitten in der schwärzesten Finsternis blühte die weiße Rose des Widerstands. Während um sie herum die Massen in nationalem Größenwahn taumelten oder in dumpfer Interesselosigkeit dahinvegetierten, leuchtete in den Herzen der Mitglieder dieses Widerstandskreises das bessere, das heilige Deutschland. Aus all den filmischen Auseinandersetzungen der letzten Jahre, aus all den abendfüllenden Dokumentationen und Spielfilmen, die den Blick der faszinösen schwarzen Seite der zwölf Jahre zuwenden, ragt eine Produktion hervor, die sich beschwörend dem guten Genius der verführten Nation widmet. Sophie Scholl, deren letzte Tage der Film von Marc Rothemund darstellt, kann uns daran erinnern, dass der Genius eines Volkes nicht in den Massen, nicht im Kollektiv, sondern in Einzelnen lebt, selbst wenn sie von der Masse verachtet oder vom herrschenden Zeitgeist verfermt werden. Rothemunds dramatisches, ergreifendes und von falschem Pathos voll-

kommen freies Kammerspiel lebt von der stillen, bescheidenen Größe, die der Glaube an die Menschlichkeit jedem verleiht, der sich zu ihm bekennt. Genial komponiert, auf die kontrapunktischen Wirkungen weniger Personen und Räume konzentriert, entfaltet sich in scharfen Kontrasten ein szenisches Spiel, das seine Kraft allein aus der starken Kontur der Gegenfiguren schöpft.

Im Mittelpunkt der Tragödie steht die Seele des Widerstands, Sophie Scholl, die am Abgrund einen geistigen Kampf mit dem Vernehmungsbeamten der Gestapo ausficht, aus dem sie in stillem Triumph als Siegerin hervorgeht. Kongenial stehen sich in Julia Jentsch (Sophie Scholl) und Alexander Held (Gestapobeamter Robert Mohr) die beiden tragenden Figuren eines Dramas gegenüber, in denen sich die spirituelle Auseinandersetzung einer ganzen Nation abspielt. Sophie, die sich zunächst der nicht unbegründeten Hoffnung hingibt, der Kelch werde noch einmal an ihr vorübergehen, leugnet zuerst jede Beteiligung an der ihr vorgeworfenen Verschwörung ab. Am Ende eines langen Verhöres hält der Ermittler bereits den Entlassungsschein in der Hand und will gerade den Stempel darauf setzen, als in einer dramatischen Peripetie das Geständnis ihres Bruders bekannt wird und sich abzeichnet, dass es keinen Ausweg mehr gibt. Nun schlägt ihr anfängliches Leugnen in trotziges Bekennen um. Den Propagandalügen, dem positivistischen Bekenntnis Mohrs zum herrschenden Recht setzt sie ihr schlicht gefühltes Wissen um die Wahrheit ihres Gewissens, um die Unrechlichkeit des von Mohr beschworenen Rechts, um den verlogenen Krieg und die Verführung einer ganzen Nation entgegen. In den Streitgesprächen zwischen Mohr und Scholl über das angeblich lebensunwerte Leben Behinderter, um die Selektion und die willkürliche Definition des Menschseins blitzt die Aktualität eines geistigen Kampfes auf, der heute wieder aufgeflammt ist. Mit ihrer Aufrichtigkeit und Unbeugsamkeit treibt sie den Beamten an die Grenze des Zweifels und ringt ihm die Bereitschaft ab, sie zu begnadigen. Aber



um den Preis des Verrats will sie diese Gnade nicht und wächst angesichts des sicheren Todesurteils über sich selbst hinaus. Zu noch größerer Form erhebt sie sich angesichts der rotberobten Verlogenheit, der Bösartigkeit des Rechtsverdrehers Freisler – in seiner abgründigen, selbstverliebten Perfidie genial dargestellt von André Hennicke –, dessen bellende Parolen und Schmähungen an Sophie abprallen wie Schmutz an einer diamantenen Haut.

Was gibt Sophie Scholl die Kraft, ihr Leben für ihre Überzeugung hinzugeben? Zwei zarte Gebetsszenen geben darüber Aufschluss. Die Gewissheit, in eine höhere Ordnung der Gerechtigkeit eingebettet zu sein, die Seele im Tod nicht zu verlieren, das Eigenste vor der »Macht der Bösen« gerettet zu haben und »dem stinkenden Rachen der Hölle«, wie es in den Flugblättern der Weißen Rose hieß, nicht verfallen zu sein. In der lichten Seele des Volkes lebte klare Erkenntnis des Dämonischen, dem die Menge verfallen war. Aus ihr wuchs die Kraft des Widerstands. Diesem Widerstand, dieser Kraft der Wahrheit ein würdiges Denkmal ist Rothemunds Film.

Die Bundeszentrale für politische Bildung bietet auf ihrer Website umfangreiches Material zur Weißen Rose (www.bpb.de/sophiescholl) und bis zum 31. Mai 2005 läuft ein Schülerwettbewerb im Anschluss an den Film zum Thema Zivilcourage, an dem einzelne oder ganze Klassen teilnehmen können (www.sophiescholl-derfilm.de).

Lorenzo Ravagli