

Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik
Rudolf Steiners

2

Februar 1997

László Böszörményi:

Informatik in der (Waldorf-) Schule

Arno Christian Pillwein:

Technologie-Projekt in der Oberstufe

Vera Jacobi:

Richtiges Schreiben lernen im Englischen

Erika Dühnfort:

Grammatik ist nicht beizubringen

Christoph Strawe:

Entwicklung von Sozialfähigkeit

Aus der Schulbewegung:

Waldorfpädagogik in Jerusalem
Sozialpraktikum in England

Zeichen der Zeit:

Neue Kampfschrift gegen
Waldorfschulen

Buchbesprechung:

Teamteaching



Inhalt

László Böszörményi: Informatik in der
(Waldorf-) Schule 113

Arno Christian Pillwein: Zu einem neuen Techno-
logie-Projekt in der Oberstufe 122

Vera Jacobi: Richtiges Schreiben lernen
in der englischen Sprache 129

Erika Dühnfort: Grammatik ist nicht beizubringen 136

Christoph Strawe: Sozialempfinden, Sozialverständnis,
Sozialfähigkeit – Ihre Entwicklung in der Waldorf-
schule – Eine Skizze (1. Teil) 143

ZEICHEN DER ZEIT

Hexenwahn treibt makabre Blüten – Eine neue
Kampfschrift gegen die Waldorfschulen (*P. Loebell*) 152

ADI – Mein Lernfreund vom Planeten M823
(*H. Kullak-Ublick*) 156

IM GESPRÄCH

Thema Epochenhefte (*K. Schickert*) 159
Wo liegt Berlin? (*D. Hardorp*) 160

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Zwischen den Fronten – Zur Lage der Waldorf-
pädagogik in Jerusalem (*M. Maier*) 161

Sozialpraktikum in Botton Village/England
(*P. Bollweg*) 167

Wald-Kindergartentag im Waldorfkindergarten
Frickingen (*E. Freudenstein*) 173

Rechtschreibreform: »Wenn das Känguru Spagetti mit
Tunfisch isst« (*B. Schubert*) 174

BUCHBESPRECHUNGEN-LITERATURHINWEISE 176

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE 190

TERMINE 194

Anschriften der Verfasser 197

Titel: Aus dem Technologie-Unterricht (Foto P. Wenger)

Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik
Rudolf Steiners

61. Jg., Heft 2, Februar 1997

Herausgeber:

Bund der Freien Waldorfschulen e.V.,
Stuttgart. Die »Erziehungskunst« ist
gleichzeitig Organ der Pädagogischen
Forschungsstelle beim Bund der Freien
Waldorfschulen e.V., der Vereinigung
»Freunde der Erziehungskunst Rudolf
Steiners« e.V. und der Internationalen
Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.

Schriftleitung:

Dr. Klaus Schickert, Mathias Maurer

Beirat der Redaktion:

Georg Kniebe, Dr. Manfred Leist,
Hans-Joachim Mattke, Rosemarie
Werbmbter

Anschrift der Redaktion:

D-70184 Stuttgart, Heidehofstraße 32,
Tel.: (0711) 2 10 42 32, Fax: 210 42 31.
Die Verantwortung für den Inhalt der
Beiträge tragen die Verfasser.

Verlag, Vertrieb und Anzeigen- verwaltung:

Verlag Freies Geistesleben GmbH,
D-70190 Stuttgart, Landhausstraße 82,
oder 70069 Stuttgart, Postfach 13 11 22,
Tel.: (0711) 28 53200, Fax: 2853210.

Die »Erziehungskunst« erscheint zum
Monatsbeginn und kann durch jede
Buchhandlung oder direkt beim Verlag
bezogen werden.

Jahresabonnement DM 72,-. Studenten-
abonnement DM 54,-. Einzelheft DM 10,-
zzgl. Porto (Inland: DM 18,-. Ausland:
DM 38,-. Luftpost DM 85,-.)

Vor jeder Zahlung bitte unbedingt eine
Rechnung abwarten!

Das Abonnement kann nur mit einer Frist
von sechs Wochen zum Jahresende
gekündigt werden.

Zur Zeit ist die Anzeigenpreisliste Nr. 17
vom 1.1.1996 gültig. Anzeigenschluß ist
jeweils der 1. des Vormonats.

Gesamtherstellung: Greiserdruck Rastatt
ISSN 0014-0333

László Böszörményi

Informatik in der (Waldorf-)Schule

Sinn des Informatikunterrichtes in der Schule

Zuerst müssen wir die Frage stellen, ob ein Informatikunterricht in der Schule überhaupt wünschenswert ist.* Es besteht offensichtlich ein Anpassungsdruck, dem man aber nicht unbedingt nachgeben muß. Argumente wie »Informatik gehört heute schon zur Allgemeinbildung« und »das Spielen mit dem Computer macht den Kindern Spaß« sind nicht ausreichend. Wir müssen uns die Frage stellen, welche rein *pädagogischen* Ziele mit Hilfe eines Informatikunterrichtes erreicht werden können. Wenn wir das wissen, dann können wir entscheiden, ob diese Ziele wünschenswert sind, ob sie wichtig genug sind, um eventuell etwas anderes dafür aus dem Lehrplan zu opfern, und letztlich, falls die obigen Fragen bejaht werden, in welchem Alter es zweckmäßig ist, Informatik in der Schule einzuführen.

Oft hört man auch die Frage: »Ist es nicht gefährlich, wenn die Kinder mit dem Computer in Berührung kommen?« – eine Frage, die man auch in bezug auf die anderen Fächer stellen kann. Chemie ist z. B. bekanntlich sogar lebensgefährlich; deshalb ist es selbstverständlich, daß dieses Fach nur durch kompetente Lehrer betreut werden darf. Das müssen wir natürlich auch für die Informatik verlangen. Computer explodieren zwar selten; ihre unsachgemäße Einführung ist aber bestimmt schädlich (was natürlich wiederum für alle Fächer vom Singen bis zum Turnen gilt), vor allem für die Seele, gegebenenfalls auch für den Körper. Trotzdem wird der Informatikunterricht sehr oft ohne entsprechend ausgebildete Lehrer eingeführt – wahrscheinlich deshalb, weil seelische Schäden als weniger wichtig erachtet werden.

Informatik und Computeranwendung

Wir müssen klarstellen, daß Informatik und Computeranwendung zwei unterschiedliche Angelegenheiten sind. Die Informatik ist eine selbständige Wissenschaft, herausgewachsen aus einer Reihe von Disziplinen wie Mathematik, Informationstheorie, Kybernetik, Digitaltechnik etc. Ihr Untersu-

* Die folgenden Überlegungen sind im Zuge der Erfahrungen im Informatikunterricht an der Waldorfschule Klagenfurt entstanden. Ich danke für wertvolle Anregungen und Gespräche, insbesondere W. Klein, K. Kienzl und K. Jaritz – und auch den Schülern.

chungsfeld reicht weit über die Computertechnik hinaus, obwohl im Zentrum ohne Zweifel der Computer steht. Ein Informatiker beschäftigt sich einerseits mit theoretischen (z. B. mathematischen) Fragen, die auch unabhängig von Computern relevant sind. Andererseits – wenn er in ein Anwendungsgebiet eindringt (z. B. in die »computerisierte« Erstellung von gedruckten Texten wie den hier vorliegenden) – wird dadurch auch die Anwendung selbst berührt.

Joseph Weizenbaum¹ hat mehrfach darauf hingewiesen, daß, wie man die Theorie und Technik von elektrischen Motoren nicht studieren muß, um einen Rasierapparat oder einen Staubsauger zu benutzen, man genausowenig Informatik studieren muß, um etwa einen Textprozessor benutzen zu können. (In den heutigen Rasierapparaten und Staubsaugern findet sich mindestens ein Computerchip. Wenn sich jemand konsequent von Computern fernhalten wollte, müßte er auf alle elektrischen Geräte verzichten.) Wir sind also eigentlich mit zwei Fragen konfrontiert: mit der Frage des Informatikunterrichts und mit der der Einführung von Computeranwendungen. Die erste impliziert zwar vernünftigerweise die zweite (wenn an einer Schule Informatik unterrichtet wird, werden auch Computeranwendungen vorgestellt), nicht aber unbedingt umgekehrt. Es stellt sich also die Frage, ob es sinnvoll ist, in der Schule eine Technik einzuführen, ohne ein Verständnis ihres Wesens zu vermitteln. Heute sind die Kinder sowieso von einer Reihe von Gegenständen umgeben, von denen sie fast nichts verstehen (den Erwachsenen geht es übrigens ähnlich). Dieser Umstand trägt sicher sehr viel zu einer allgemeinen Verunmenschlichung der Welt bei. »Eine Maschine ist erst dann brauchbar, wenn sie von der Erkenntnis unabhängig geworden ist, die zu ihrer Erfindung führte« – bemerkte ironisch Dürrenmatt in seinem Drama »Die Physiker«. »So vermag heute jeder Esel eine Glühbirne zum Leuchten zu bringen – oder eine Atombombe zur Explosion.« Das weist uns darauf hin, daß wir die zwei Fragen doch nicht trennen sollten: Entweder sollten wir uns mit Computern in der Schule gar nicht beschäftigen, oder wir erklären auch das Wesen seiner Arbeitsweise.² Ein Kind, das einfache Operationen am Computer durchführen kann, versteht ihn meistens trotzdem nicht. Wenn es damit die Bewunderung seiner Großmutter erwirbt, so ist nichts dagegen einzuwenden – wenn es aber auf diese Weise die Fähigkeiten des zuständigen Lehrers übertrifft, so ist das eine Katastrophe.

1 Einer der bekanntesten Vertreter der sog. »künstlichen Intelligenz«, später ein konsequenter Kritiker jeglicher Überbewertung des Computers. Autor u.a. des Buches »Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft«, Frankfurt/M. 1979.

2 Diese Aussage bezieht sich nur auf den Unterricht und ist keineswegs etwa gegen die sachgemäße Einführung des Computers im Schulbüro gerichtet.

Flexibilität und halbfertige Gedankenstrukturen

Der Computer hat zwei besonders wichtige (nicht unabhängige) Merkmale: die einzigartige Flexibilität und die Fähigkeit, halbfertige Gedankenstrukturen zu speichern.

Unsere Maschinen und Geräte verwirklichen meistens eine wohlbestimmte Funktion. Eine (nicht computerisierte) Uhr z. B. zeigt die Zeit und sonst nichts. Mit einem Hammer können wir einen Nagel einhämmern, vielleicht auch zwei klemmende Gegenstände trennen – die Funktion ist wohldefiniert. Beim Computer ist das anders. Ein Computer kann als Schreibmaschine dienen, eine Waschmaschine steuern, einen geheimen Code entziffern oder eine Rakete steuern. Die Funktion des Computers ist frei, oder genauer gesagt, seine Funktion besteht gerade darin, beliebige Funktionalität zu realisieren – selbstverständlich innerhalb definierter Grenzen. Mit dem entsprechenden technischen Ausdruck: Der Computer ist *programmierbar*. Woher kommt diese oft schwindelerregende Flexibilität? Sie liegt in der Fähigkeit des Computers, vorgefertigte Gedankenformen zu speichern und diese während der Ausführung des Programms mit unterschiedlichen *Inhalten* zu füllen. Er kann sogar die Formen selbst zum eigenen Inhalt machen und dadurch die in diese Formen geronnene Funktionalität laufend verändern – allerdings wiederum nur innerhalb eines vorbestimmten, aber stark variierbaren Verhaltensmusters.

Konrad Zuse, der aller Wahrscheinlichkeit nach den ersten modernen Computer im obigen Sinne gebaut hat (in den vierziger Jahren), hat 1992 in einem Vortrag an der ETH Zürich folgendes festgestellt: »Die Idee von Programmen, die auf sich selbst einwirken können, war mir anfangs offen gestanden ziemlich unheimlich. Denn bis dahin konnte man die von mir entwickelten Geräte Z1-Z4 ziemlich gut überblicken ... In dem Augenblick, in dem ich den Einfluß der errechneten Daten auf das Programm selbst zulasse – dazu gehört nur ein kleiner Draht, der vom Rechenwerk rückwirkend auf das Programmwerk wirkt – ist diese Kontrolle nicht mehr gegeben. Vor diesem kleinen Draht hatte ich viel Respekt, weil ich ahnte, daß, sobald dieser Draht gelegt ist, Mephisto hinter mir steht ... Damit kann man nämlich die tollsten Sachen machen.«

Gedankenformen können wir natürlich auch auf anderen Gebieten von Gedankeninhalten trennen. Die Mathematik dient mit beliebig vielen Beispielen. Denken wir z. B. nur an die in der Informatik so grundlegend wichtige mathematische Logik, die die Beziehungen zwischen ihren Elementen festlegt (etwa die Bedeutung von »und« und »oder«), und damit ein präzises und komplexes Gedankengebäude errichtet. Neu ist, daß durch den Computer die vorbestimmte Gedankenform im wortwörtlichen Sinne mechanisiert wird. Das menschliche Denken wird oft mit Computerprogrammen verglichen; dieser

Vergleich trifft nur insofern zu, als das Denken selbst sehr oft mechanistisch ausgeübt wird. Der Mensch hat jedoch immer die Möglichkeit, seinem Denken eine grundsätzlich neue Richtung zu geben.³

Die Erfindung und auch das Verständnis des Computers setzt also eine ganz bestimmte Bewußtseinsstruktur voraus, die das Denken befähigt, auf seine eigenen Formen zu reflektieren. Diese Feststellung kann uns vielleicht in der Frage nach dem pädagogischen Ziel und dem richtigen Alter für den Informatikunterricht weiterhelfen.

Pädagogisches Ziel und richtiges Alter

Die oben erwähnte Bewußtseinsstruktur bedeutet, daß das Denken sich selbst bemerken kann, und zwar nicht nur seine Inhalte, sondern auch seine eigenen Formen. Das heißt aber nicht, daß das Denken seine eigene Bewegung in ihrer aktuellen *Gegenwart* erfährt, lediglich, daß es auf seine *Vergangenheit*, auf seine vergangene Bewegung schauen kann. Demnach hat dieses Bewußtsein mindestens zwei Stufen: eine gegenwärtige und eine vergangene. Was bewußt wird, gehört schon der Vergangenheit an – erfaßt mußte es aber noch vorher in der (zunächst unbewußten) Gegenwart werden. Diese Mehrschichtigkeit und die daraus folgende Fähigkeit des Denkens, seine eigene Vergangenheit zu beobachten,⁴ ist eine der wichtigsten und gleichzeitig die am häufigsten mißverstandene Eigenschaft des modernen Bewußtseins (von R. Steiner »Bewußtseinsseele« genannt). Diesem Bewußtsein werden seine eigenen Ideen erst dann bewußt, wenn sie schon formuliert und in Form geronnen sind, also den Weg von der Intuition zur Information gehen.⁵ Verwechselt es die Intuition mit der Information, so verwechselt das Denken sich selbst mit seinen eigenen Produkten. Dann droht dem Menschen, daß er seine Freiheit – nicht nur im Denken – immer mehr verliert. Bemerkt er aber, daß die Bilder der toten Vergangenheit nur aus einer lebendigen Gegenwart stammen können, und kehrt er sich um, um diese Gegenwart zu suchen, dann kann gerade diese Erkenntnis ein Weg zur Freiheit werden. Diese Umkehr vollzieht sich durch Schulung im reinen Denken, indem sich die bewußte Aktivität von jeglichem mitgebrachten Inhalt entfernt; man könnte dies auch als einen Weg von der intentionalen zur empfangenden Aufmerksamkeit beschreiben. Dadurch kann erst wirklich Neues ins Bewußtsein treten.

3 Siehe dazu L. Böszörményi: Menschlicher Automat und Automatischer Mensch, Informatik Forum, Band 4, Heft 3, 1990.

4 G. Kühlewind: Bewußtseinsstufen. Meditationen über die Grenzen der Seele. Stuttgart 1993.

5 L. Böszörményi: Woher kommt die Information?, im Tagungsband »Kultur – Information – Informationskultur«, Universität Klagenfurt, 1995.

Die Fähigkeit des Denkens zur Selbstreflexion ist ein modernes Phänomen; sie wird erst etwa seit der Renaissancezeit allgemein. Früher konnten nur einige auserwählte Persönlichkeiten auf das eigene Bewußtsein schauen. Informatik ist also auch vom Standpunkt der Geistesgeschichte ein modernes Phänomen, das die Gefahr einer Verwechslung von Information und Denken besonders stark in sich trägt. Sie kann deshalb, wenn sie im richtigen Alter mit sachverständiger Betreuung eingeführt wird, Quelle von Erkenntnissen werden, die weit über sich selbst hinausweisen. Verfrüht und unsachgemäß eingeführt, kann sie aber die Fixierung auf die vergangenheitsmäßigen, abstrakten Vorstellungen stärken und dadurch die Seele schwächen bzw. krank machen. Insofern könnte ein guter Informatikunterricht durchaus zur Ausbildung der »Bewußtseinsseele« seinen Beitrag leisten.

Das hilft uns, die Frage zu beantworten, wann Informatik eingeführt werden soll. Sicher nicht früher, als sich die Fähigkeit des auf sich selbst reflektierenden Denkens entwickelt hat. Die dazu notwendige Distanz entwickelt sich erst in der Pubertät. In der Pubertät fängt die Trennung zwischen Gegenwart und Vergangenheit des Bewußtseins, gleichzeitig zwischen »mir« und der »Welt«, wirklich scharf zu werden an. Erst dann entdeckt man die Einsamkeit mit all den verbundenen Leiden und Bereicherungen. Erst dann werden die Denkräfte frei von der Prägung durch viele Konventionen, vor allen Dingen durch die Muttersprache. Erst dann ist die Voraussetzung für ein sprachunabhängiges Denken wirklich vorhanden (diese Entwicklung dauert natürlich viele Jahre). Das sprachunabhängige Denken eröffnet viele neue Möglichkeiten; eine davon ist die des naturwissenschaftlichen, abstrakten Denkens, das z. B. für ein Informatikstudium unerlässlich ist. Eine weitere Möglichkeit ist die der modernen Meditation.⁶ Daraus folgt, daß Informatik nicht vor der Pubertät in der Schule eingeführt werden soll, und die Beschäftigung mit dem Computer auch nicht. Man könnte dagegen einwenden, daß gerade die frühe Einführung des Computers die Entwicklung des abstrakten Denkens fördern könnte. Das stimmt sogar, ist aber nicht nützlich, sondern schädlich. Denn die verfrühte Forcierung einer Fähigkeit geht immer auf Kosten anderer Fähigkeiten, die gerade in diesem Alter aktuell wären. Eine in diesem Sinn voreilige Pädagogik kann im Endergebnis zu schweren Schäden führen.⁷ Im konkreten Fall sind es vor allem die *Phantasiekräfte* der Kinder, die Schaden erleiden können.⁸ Die kindlichen Phantasiekräfte sind die Grundlage jeglicher späteren Kreativität. Sie müssen mit äußerster Vorsicht gepflegt werden. Kreativität ist und bleibt einer der wichtigsten Schätze des Menschen. Eine Pädago-

6 Siehe dazu L. Böszörményi: Moderne Meditation, in »Gegenwart«, Nr. 5/96, S. 40 ff.

7 Siehe dazu Jane M. Healy: Endangered Minds.

8 Siehe dazu L. Böszörményi: Phantasie und TV-Gewalt, in »Erziehungskunst«, 3/1994, und »Informatik in der Grundschule?« in »IST-News«, 10/1993.

gik, die dagegen wirkt, muß unbedingt abgelehnt werden.– Die Erfahrung zeigt, daß um die 8., 9. Klasse (also ab 15 Jahren) bei vielen Kindern, insbesondere bei Buben, ein spontanes Interesse für den Computer auftritt. Das ist zwar sicher nicht das einzige Kriterium für die Bestimmung des Zeitpunkts der Einführung, sollte aber mit berücksichtigt werden.

Skizzenhafte Didaktik

In diesem Kapitel wollen wir vor allem Lehrer ansprechen, die Informatik unterrichten oder unterrichten wollen. Deshalb erlauben wir uns die Verwendung fachspezifischer, nicht näher erklärter Ausdrücke. Der fachlich weniger interessierte Leser möge gleich zu den *Schlußfolgerungen* überspringen. In den Anmerkungen führen wir eine Reihe von empfohlenen Werken an, in denen die Fachbegriffe näher erklärt werden.

Im folgenden soll ein skizzenhafter Vorschlag für einen möglichen Lehrplan gegeben werden, in der Hoffnung, daß er bei der Ausarbeitung eines konkreten Lehrplans helfen kann, ohne die Freiheit einer individuellen Gestaltung zu hindern. Wir nehmen ein Prinzip der Waldorfpädagogik als Grundlage, das folgendermaßen charakterisiert werden kann: Die Kinder werden zuerst mit Phänomenen konfrontiert – in der Wahrnehmung – und arbeiten diese nacher gedanklich auf. Diese Methode kann – mit entsprechender »Transponierung« – auch auf die Informatik angewendet werden.

Wir gehen davon aus, daß zwei Jahre für den Informatikunterricht zur Verfügung stehen. Für beide oben genannten Phasen sehen wir je ein Jahr vor, unabhängig davon, ob sie epochal oder durchlaufend unterrichtet werden. Auf diese Frage gehen wir nicht näher ein; man beachte jedenfalls, daß die erste Phase eher mit Handwerksunterricht, die zweite eher mit theoretischen Gegenständen (Mathematik) verwandt ist.

Die »Wahrnehmungsphase«:

In der ersten Phase stellen wir Computeranwendungen vor.⁹ Wir erklären nur so viel, wie das zu der gegebenen Anwendung notwendig ist. Solche Anwendungen sind z. B.:

- *Textverarbeitung* (etwa mit *MS-Word* oder *WordPerfect*). Wir können z. B. ein Schulformular auf den Rechner bringen. Oder wir können freie Aufgaben stellen, beispielsweise das Entwerfen einer Einladung oder einer lustigen Ehrung. Dabei können wir gleich auch ein *Zeichenprogramm* einführen (das meistens sowieso Teil des Textprozessors ist).
- *Tabellenkalkulation* (z. B. mit *MS-Excel*). Auch hier können wir ein Beispiel aus dem Schulalltag nehmen, z. B. die Budgetplanung eines Ausflugs, eines Weihnachtsbasars oder einer Theatervorstellung.

- *Datenbanken* (z.B. mit *MS-Access*). Die neuesten Datenbanksysteme sind schon so einfach zu bedienen, daß wir sie durchaus einführen können. Es könnte sinnvoll sein, eine Aufgabe zu stellen, die auf die vorherige aufbaut (etwa die komplette Verwaltung einer Theatervorstellung), um den Unterschied zwischen Tabellenkalkulation und Datenbanken zeigen zu können.
- *Kommunikation*. Wir können die wichtigsten Kommunikationsdienste einführen, wie *e-mail* (elektronische Post) und das *world-wide web* (ein Informationssystem, das multimediale Information – Text, Graphik, Bild, Ton – durch interne Verweise weltweit verbindet). Wir können vielleicht auch ein oder zwei *news-groups* (elektronisches »Anschlagbrett« für Interessengruppen) eine Weile mitverfolgen – daraus kann man viel Positives und Negatives lernen. Wir können eine *home page* (eine sorgfältig gestaltete Bildschirmseite mit den wichtigsten Grundinformationen und Verweisen auf detailliertere Informationen) für die Schule oder für irgendeine Arbeitsgruppe entwickeln.

Wir könnten die Aufzählung ohne weiteres fortsetzen. Die angegebene Liste bietet jedoch reichlich Material für ein ganzes Schuljahr.

Die »Denkphase«:

Diese Phase können wir am besten von der Grundfrage ausgehen lassen: »Wieso ist der Computer für so unterschiedliche Aufgaben anwendbar?« Anhand dieser Frage können wir die folgenden Themen betrachten:

- Die *von-Neumann-Architektur*. Aufgrund der von-Neumann-Architektur¹⁰ können wir grundlegende Kenntnisse vermitteln. Wir können es auch zum Anlaß nehmen, die Hardware- und Software-Architektur der heutigen einfacheren Computer (der PCs) zu erklären. Wir können dabei viele halbberkannte, »geheimnisvolle« Begriffe (wie Megabyte, RAM, CD-ROM, Software, Betriebssystem, Programmiersprache, Compiler etc.) erklären. Es kann sinnvoll und lehrreich sein, einige PC-Prospekte zu studieren, eventuell einen PC-Kauf/Verkauf durchzuspielen.
- *Datendarstellung*. Die Erklärung der Darstellung der Daten im Binärsystem¹¹ bietet wiederum ausgezeichnete Möglichkeiten, um eine ganze Reihe grundsätzlicher Kenntnisse zu vermitteln. Es ist interessant, auf die »Degeneriertheit« des Binärsystems aufmerksam zu machen.¹² Den anderen Zahl-

9 M. Precht, N. Meier, J. Kleinlein: EDV-Grundwissen, Addison-Wesley 1994.

10 L. Böszörményi, C. Weich: Programmieren mit Modula-3 – Eine Einführung in stilvolle Programmierung, Berlin, Heidelberg, Wien 1995; und U. Rembold: Einführung in die Informatik, München ²1991.

11 Hierzu P. Rechenberg: Was ist Informatik? München 1991; ferner H.-P. Gumm, M. Sommer: Einführung in die Informatik, Addison-Wesley; M. Precht: a.a.O.

12 Vgl. M. Kirn: Der Computer und das Menschenbild der Philosophie, Stuttgart 1985.

systemen ähnlich enthält zwar das Binärsystem auch die drei Grundoperationsarten Addition, Multiplikation und Potenzierung, die letzten zwei aber in einer degenerierten Form: Multiplikation nur mit 0 und 1 (muß also nicht durchgeführt werden), Potenzierung nur als Duplizieren, was auch sehr einfach durchzuführen ist. Gerade diese Vereinfachung der Grundoperationen macht die Implementierung des Binärsystems so effizient. Wir können die Darstellung einiger einfachen Datentypen (integer, real, char¹³) vorstellen. Eine vollwertige Definition des Datentypbegriffes ist wahrscheinlich zu früh, wir sollten aber darauf hinweisen, daß ein Datentyp nicht nur durch die Darstellung definiert ist; die entsprechenden Operationen gehören auch dazu.

- *Kontrollstrukturen*. Wir können die sog. strukturierten Anweisungen¹⁴ möglicherweise mit Hilfe einer höheren Notation, z. B. durch Struktogramme¹⁵ einführen. Der Begriff der Alternativen, der Auswahl, sowie der Schleife, der Wiederholung läßt sich ohne besondere Schwierigkeiten erklären. Die Einführung der Rekursion wäre dagegen wahrscheinlich zu früh.¹⁶ Wir können auf das Problem schlecht aufgebauter Programme hinweisen. Es kann sehr interessant sein, den Aufsatz von *Dijkstra* aus dem Jahre 1968,¹⁷ in dem er zuerst auf dieses Problem hinweist, lesen zu lassen (möglichst in Englisch) und darüber zu diskutieren.
- *Programmieren*. Falls die Zeit es irgendwie ermöglicht, sollten wir jedenfalls auch zur konkreten Programmierung kommen. Eine wichtige Frage ist die Wahl der Programmiersprache und deren Umgebung. Das beste ist, wenn uns eine saubere, direkt für Schulzwecke entwickelte Notation zur Verfügung steht, wie z. B. der in Österreich populäre *Roboter*¹⁸. Eine sinnvolle Alternative ist, wenn wir eine Untermenge der Sprache *Pascal*¹⁹ verwenden. Auf *Basic* und ähnliche etwas konfuse Sprachen sollten wir lieber verzichten (von »Dinosauriern« wie *Fortran* und *Cobol* gar nicht zu reden). Wir sollten uns auf keinen Fall ein zu hoch gestecktes Ziel setzen. Wenn wir bis zu den *Arrays* und den *Schleifen* kommen, können wir von den Kindern schon

13 Hierzu L. Böszörményi: a.a.O.; Rechenberg: a.a.O.; Rembold: a.a.O.

14 Hierzu M. Köck, G. Lingl, R. Mayer-Maly, G. Blaha, K. Winterstein: *Werkzeug Computer*, Wien 1986; und Böszörményi, a.a.O.; Rembold: a.a.O.

15 Hierzu Köck: a.a.O.; Rembold: a.a.O.

16 Wie Rechenberg in einem Vortrag an der Universität Klagenfurt darauf hingewiesen hat. Er ist u.a. Autor des für Anfänger hervorragend geeigneten Buches: »Was ist Informatik?« (s. o. Anm. 11).

17 E. W. Dijkstra: *Go to statement considered harmful*. *Communications of the ACM*, 11(3), 1968.

18 Hierzu Köck: a.a.O.

19 K. Jensen, N. Wirth: *Pascal – User Manual and Report*, Berlin, Heidelberg, Wien, 1978; und Köck: a.a.O.; Rembold: a.a.O.

beliebig viele Programme schreiben lassen. Wenn wir sogar bis zur Prozedur kommen, ist es gut; wenn nicht – das ist der wahrscheinlichere Fall – ist es auch gut. Den Aufruf der von der Umgebung angebotenen einfachen Funktionen (z.B. für Graphik) können wir ohnedies rein »phänomenologisch« erklären.

Wir schließen wieder die Liste, mehr kann man in einem Jahr kaum bewältigen. Wenn wir doch mehr Zeit zur Verfügung haben (etwa im Rahmen eines Schwerpunktprogrammes), dann ist es am besten, in kleinen Gruppen ganze *Projekte* durchzuführen. Wir definieren eine etwas komplexere Aufgabe, die die Schüler/innen dann in Gruppen bearbeiten. Das bietet uns die Möglichkeit, einerseits die Grundlagen des *Software Engineerings* anzusprechen und zu üben; andererseits können Erfahrungen im Arbeiten in Gruppen gesammelt werden.

Schlußfolgerungen

Wir sollten uns auf jeden Fall für die Beantwortung der am Anfang der »Denkphase« gestellten Frage etwas Zeit nehmen, und damit für die Reflexion des gelernten Stoffes. Die Schüler/innen, die sich bis dahin nicht nur über die Möglichkeiten, sondern auch über die Eingeschränktheit des Computers ein Bild machen konnten, sind ausgezeichnete Diskussionspartner zu diesem Thema. Es ist erstaunlich, wie klar und nüchtern 17- bis 18jährige junge Menschen die Rolle, die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Computers beurteilen können. Wenn dieser Epilog – möglicherweise in Form von informellen Gesprächen – richtig gestaltet wird, dann werden die Kinder nicht nur über den Computer, sondern auch über den Menschen und über die Welt etwas erkennen lernen.

Dem aufmerksamen Leser ist es sicher aufgefallen, daß die ganz am Anfang gestellte Frage über die Sinnhaftigkeit eines Informatikunterrichts in der Schule nicht beantwortet wurde. Das ist kein Zufall; diese Frage wollen wir auch nicht beantworten, weil dies letztlich eine Frage der Prioritäten ist, die nur im Kontext des ganzen Lehrplans diskutiert werden kann. Man kann schwer behaupten, daß die Informatik ein unverzichtbarer Teil der Schulerziehung sei. Man kann aber ganz dezidiert behaupten, daß ihre unsachgemäße und verfrühte Einführung mindestens nutzlos, wahrscheinlich aber schädlich ist. Ein sachgemäßer Unterricht aber kann über die Vermittlung von wichtigen praktischen Kenntnissen hinaus auch zum Verständnis des modernen Menschen etwas beitragen – oder zumindest eine Keimzelle dafür setzen. Und das ist gar nicht so wenig.

Der Autor ist Informatikprofessor an der Universität Klagenfurt und führte an der Waldorfschule in Klagenfurt Informatikkurse ein.

Arno Christian Pillwein

Zu einem neuen Technologie-Projekt in der Oberstufe

Bei der unübersehbaren Vielfalt heutiger Technik scheint die Forderung nach einem alles umfassenden Technologie-Unterricht undurchführbar. Erfreulicherweise werden vielerorts Spinnen, Weben, Schmieden, Computertechnik u. a., an einigen Schulen, wie z. B. in Kassel, auch fachspezifische Berufsausbildungen angeboten. Die Schüler und Schülerinnen entwickeln dabei handwerkliches Geschick, und es entstehen wertvolle Produkte. Verlassen jedoch die Schüler die Schule – mit oder ohne Berufsausbildung –, so umgibt sie immer noch eine Menge Technik, mit der sie vorher noch nie in Berührung gekommen sind und deshalb in keinerlei inneren Beziehung stehen. Da geht z. B. die Kaufhaustür im beliebten Supermarkt wie von selbst auf, der Mikrowellenherd zu Hause erwärmt in Sekundenschnelle die mit Geschmacksverstärker zubereiteten Speisen, der Kunststoffteller mag ja vielleicht noch unsympathisch sein –, aber was dies alles ist, davon hat man kaum eine Ahnung.



Foto Michael Lutz

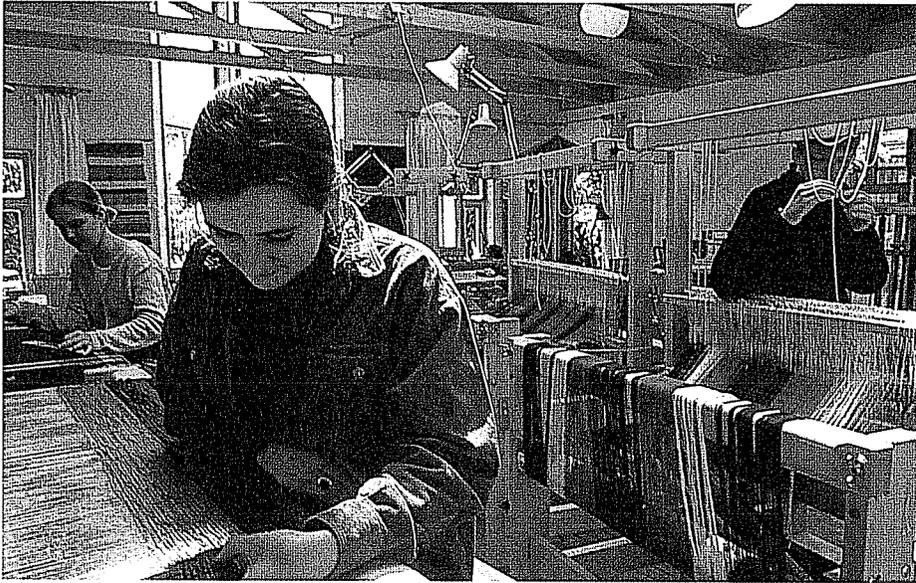


Foto Michael Lutz

Aus diesem Mißverhältnis zur Umwelt entsteht sehr leicht ein latentes Ohnmachtsgefühl, das nicht selten in Langeweile oder Sensationslust mündet. Die Folgen sind bekannt: Wir leben in einer Wegwerf-Gesellschaft; den Gegenständen wird keine Wertschätzung mehr entgegengebracht, neu kaufen ist billiger als reparieren. Damit vernichten wir in uns das Gefühl und die Anerkennung für die geistige Arbeit, die hinter jeder Erfindung und jedem Produkt steht.

Das Ideal

Das Technologie-Konzept im Sinne Rudolf Steiners ist bis heute einzigartig, weil hier Technik, Geschichte und praktische Lebenskunde vereint werden soll. Dadurch soll eine persönliche, innerlich miterlebende Beziehung zur Welt entstehen, die Lebenssicherheit und Vertrauen gibt. Erreicht wird dies durch eine phänomenologische Vorgehensweise, verbunden mit praktischen Übungen, durch das Kennenlernen einzelner Erfinderschicksale sowie im Wahrnehmen der gesellschaftlichen Auswirkungen einzelner Gedanken.

Um dem Ohnmachtsgefühl sowie der Bezugslosigkeit gegenüber der vom Menschen gemachten Umwelt entgegenzuwirken, empfiehlt Rudolf Steiner einen Technologie-Unterricht, der ein elementares, Interesse weckendes Grundverständnis für die uns umgebende Technik vermittelt: »Das Schlimmste ist das Miterleben der vom Menschen gemachten Welt, ohne daß man sich

darum kümmert.« GA 294, 12. Vortr.); und bezüglich des Spinnens merkt er an: »Sie brauchen nicht mehr, als daß sie dahin kommen, wie man den Faden kriegt ...« (17.6.1921). Es geht also in erster Linie nicht um den fertigen, schön gestrickten Pullover, sondern um die Herstellung der Ausgangsstoffe.

So kann man sagen, daß der Technologie-Unterricht an der Waldorfschule auf den folgenden Grundmotiven beruht:

- Es soll ein Grundverständnis aller uns umgebenden Technik vermittelt werden.
- Es soll zu einem Erlebnis werden, daß die technische und damit auch die soziale Umwelt nur durch Gedanken und Taten einzelner Menschen entstanden ist und wir nicht ohnmächtig sind gegenüber ihren negativen Auswirkungen; daß sie nicht – verselbständigt – gegen uns arbeitet, sondern wir sie gestalten können.
- Es soll erahnt werden, was die Grundgeste heutiger Technik ist: technischer Sieg über rohe Naturkräfte, die sich dann aber gegen den Menschen richten können und dadurch erst ihre zerstörerische Wirkung entfalten (Radioaktivität, Elektrizität, Wasserkraft usw.).
- Wie könnte eine Technik der Zukunft aussehen, die nicht auf dem Brechen von Widerständen, sondern auf Kooperation beruht (z. B. durch sanfte Energiegewinnung)?

Bei all dem geht es vor allem darum, Interesse, Neugier und »Lust auf mehr« anzuregen; der Technologieunterricht soll gerade keine Spezialisten heranbilden.

Oft besteht auch das Problem, daß der Technologie-Unterricht nur Minderheiten erreicht (z. B. »Einsprachler«, also Schüler, die an irgend einem anderen Fach nicht teilnehmen), weil verständlicherweise die hohen Anforderungen des sonstigen Unterrichts kaum Raum dafür lassen. – Oder es fehlen die nötigen Fachkräfte, Werkstätten und Firmenverbindungen für Exkursionen, da eine umfassende Ausstattung in dieser Richtung nur mit großem Aufwand zu erreichen ist.

Eine Alternative

Aus der Unmöglichkeit, an allen Schulen aufwendige Werkstätten einzurichten und die erforderlichen Firmenverbindungen herzustellen, entstand im Umfeld des Autors die Idee, beides stationär im Rahmen von Klassenfahrten aufzubauen.

Geplant sind vier Technologie-Wochen jeweils für die 9. bis 12. Klassen mit verschiedenen Themenschwerpunkten, in denen sämtliche Grundtechniken sowie alle aktuellen Anwendungen vermittelt werden sollen. Dies erscheint

im Prinzip durchaus möglich, da die gesamte technische Kultur bei näherer Betrachtung auf erstaunlich wenigen Grunderfindungen beruht. Das Problem ist vielmehr das der sinnvollen Reduzierung und der Durchführbarkeit.

In der vorgesehenen Form, in der sich phänomenologische Wahrnehmungsübungen, innerlich erlebt, mit theoretischem Wissen und praktischen wie auch industriellen Exkursionen abwechseln, können selbst so trockene Themen, wie Technik sie enthält, spannend und abwechslungsreich behandelt werden.

Auch dürfte die abenteuerlich-forschende Atmosphäre einer Klassenfahrt zusätzlich motivierend wirken und eindrucksvolle sowie später differenzierbare Schlüsselerfahrungen hinterlassen.

Zur Methodik

Die Technologie-Wochen sollen den Schülern ein grundlegendes, umfassendes Verständnis aller uns umgebenden technischen Dinge vermitteln, einen persönlichen Bezug herstellen.

Hierbei ist es wesentlich, einen in der Natur stattfindenden Vorgang im Verhältnis zu dessen technischer Anwendung wahrzunehmen und auch zu unterscheiden. Es muß ein klares Bewußtsein von dem entstehen, was passiert, wenn der Mensch ein natürlich verlaufendes Geschehen für seine Zwecke technisch arbeiten läßt. Im Erleben des Unterschiedes zwischen einem natürlichen und einem technischen Vorgang wird nicht nur die Beziehung zur Technik vertieft, sondern auch das, was vom Menschen unberührt in der Natur lebt, neu entdeckt, schätzen und lieben gelernt.

Darüber hinaus wird es wichtig sein, das geschichtliche Werden unseres industriellen Zeitalters gewissermaßen »intim«, d. h. innerlich nachvollziehbar und plastisch-authentisch zu verstehen. Hierbei geht es weniger um die Auflistung geschichtlicher Daten, als vielmehr um das Erleben der Wirksamkeit von Menschen und deren Gedanken: Anhand markanter Erfinder-Persönlichkeiten soll gezeigt werden, aus welchen gesellschaftlichen, aber auch persönlichen Situationen heraus eine bestimmte Erfindung gemacht wurde und wie oftmals eine relativ kleine Idee ungeheure Folgen, sogar bis in die gesellschaftliche Struktur haben kann. Es soll ein Gefühl dafür entstehen, daß es nicht »egal« ist, was ein einzelner Mensch denkt. Ein verständnisvolles, positiv-kritisches Verhältnis zur heutigen Industrie-Struktur ist hier das Ziel.



Foto Michael Lutz

Die Vorgehensweise wird sich in folgenden Punkten von der üblichen unterscheiden müssen:

- Ökonomie steht an erster Stelle: Wir werden uns nur auf relativ wenige typische Grunderfindungen bzw. Grundvorgänge beschränken, auf diese uns aber besonders intensiv und innerlich nachvollziehbar einlassen, so daß auch ein gefühlsmäßiger Bezug entsteht. So wird gewissermaßen mit einem Schlag eine ganze Reihe von Anwendungen zugänglich. Sie sollten in Form von konkreten Geräten etc. direkt vorliegen und einsehbar sein (z. B. elektrische Verstärker, Sensoren, Kunststoffe usw.).
- Wir bleiben weitgehend bei konkreten Phänomenen, d. h. Theorien und ähnliches werden wir kaum verwenden; es bleibt in der Anschauung. Folgenden Fragen gehen wir nach: Wie sieht ein bestimmter Naturvorgang aus? Wie sieht dieser in der entsprechenden technischen Anwendung aus? Wie wird es gemacht, wie funktioniert es?
- Über das übliche, d. h. ohne innere, mitempfindende Teilnahme vermittelte Technikverständnis hinaus werden u. a. folgende Fragen verfolgt: Was ist die Grundqualität bisheriger Technik? Was unterscheidet einen natürlich ablaufenden Vorgang von einem durch den Menschen herbeigeführten? Welchen konkreten »Sinn« hat ein bestimmter Naturvorgang für die Erde und den Menschen? Wie komme ich in ein inneres Verhältnis zum Wahrgenommenen? In welchem Zusammenhang stehe ich damit? Kann ich dieses

Verhältnis beschreiben? Was drückt sich in der Materie, im physikalischen Vorgang aus?

Um dies alles erreichen zu können, ist ein erheblicher praktischer Anteil am Unterricht unerlässlich; an dem einführenden Umgang mit den Materialien entsteht die nötige Achtung vor dem technischen Bemühen und Können.

Die praktischen Tätigkeiten werden jedoch prinzipiell nur bis zu einer gewissen Grunderfahrung («... den Faden kriegen...») geführt. Eine handwerklich-produktive Tätigkeit ist zwar angestrebt, jedoch im Hinblick auf spezielle Inhalte und brauchbare Endprodukte nur in Ausnahmefällen möglich. Vielleicht gelingt es mit guter Planung, durch Zusammenfügen vieler kleiner Einzelelemente sinnvolle Funktionseinheiten zu erhalten (z. B. Leuchtstoffröhren-Schnellstarter, Kreiselkompaß u. ä.).

Vielfältige Exkursionen in die entsprechenden Betriebe gehören zum festen Bestandteil der Technologie-Wochen, wobei die Schüler erleben, wie diese Tätigkeiten, an denen man sich vormittags noch die Zähne ausgebissen hat, »perfekt« umgesetzt werden (Metallverarbeitung, Schweißtechnik, Spinnerei, Weberei, Druckerei usw.).



Foto Michael Lutz

Inhalte

TECHNOLOGIE-WOCHE I – Grundtechniken (9. Klasse)

Textiltechnik: Spinnen, Weben, Stricken; Filze; Färben. Verschiedene Fasern. Die Spinnmaschine als Beginn der industriellen Revolution. Papier: Geschichte. Was hat Papier für die Allgemeinheit verändert? Druck: Geschichte. Was hat die Druckkunst für die Allgemeinheit verändert? Jüngste Entwicklungen (EDV). Eisen und Metalle: Was sind Metalle? Bearbeitungsarten: Vom Erzberg zur Eisengießerei, Biegen, Pressen, Schweißen, spanabhebende Bearbeitung: Feilen, Drehen, Bohren, Fräsen. Oberflächenschutz. Elektrotechnik: Geschichte. Qualität und Möglichkeiten der Elektrizität (statisch-dynamisch). Isolatoren – Leiter. Das Ohmsche Gesetz als Grundlage jeglicher Handhabbarkeit. Geldwesen: Geld regiert die Welt – oder doch nicht? Verschiedene Geldsysteme als Spiegel zwischenmenschlicher Beziehungen. Die Eigendynamik des Geldes. Sind wir wirklich ohnmächtig?

TECHNOLOGIE-WOCHE II –

Auf dem Weg zur Industriegesellschaft (10. Klasse)

Maschinenbau: Schraube, Niete, Passungen; Festigkeitslehre. Dampfmaschine, Eisenbahn. Das Phänomen der Schwungmassen. Elektrotechnik: Kraftwerk, Hochspannungsnetz. Beleuchtung: Lampenarten. Elektromotor (verschiedene Arten). Thermostat, Kühlschrank, Waschmaschine, Herd, Mikrowelle. Chemie: Was ist ein chemischer Vorgang? Lebensmittelchemie; die Lebensmittel-Zusatzstoffe. Waschmittel, Kleb-, Duft- und Geschmacksstoffe.

TECHNOLOGIE-WOCHE III –

Annäherung an heutige Verhältnisse (11. Klasse)

Chemie: Vom Erdöl zum Kunststoff (Grundtypen wie PE, PVC, PP). Raffinerie. Maschinenbau: Verbrennungsmotor-Varianten: Benzin, Diesel, Turbo, Injection, 16-Ventil-Technik etc. Elektrotechnik und Elektronik: Die Grundelemente der Elektronik: Widerstand, Kondensator, Spule; Relais, Röhre, Diode, Transistor. Mikrofon, Lautsprecher, Sensoren aller Art. Verstärker – Oszillator – Multivibrator. Netzteil, Schallplatte, Verstärker, Telephon, Tonband, Lichtschranken, Bewegungsmelder, Regler-Steller, Kopierer.

TECHNOLOGIE-WOCHE IV – High-Tech (12. Klasse)

Elektronik: Weitere Bauteile: Diac, Triac, IC, Solarzellen. Leistungsregler (Dimmer), Schwellenschalter (Lichtorgel), Quarzuhr, Radio, Fernsehen, CD, Computer, Tesla-Ströme. Chemie und Biologie: Molekular- und Phototechnik. (Leucht-)farben, Durchschreibpapiere ohne Blaupapier u. a. Gen-Technik. Atomtechnik: Was ist Radioaktivität? (ohne Theorie!). Das Atomkraftwerk. Weitere atomare Techniken: Messen, Nachweisen, Bestrahlen, Röntgen, Desinfektion etc.

Ein typischer Tagesablauf

Im folgenden soll ein typischer Tagesablauf geschildert werden, auch um zu zeigen, wie eine derartige Fülle in so kurzer Zeit umfassend und trotzdem nachhaltig beeindruckend zu bewältigen sein mag. Ein wesentliches Element ist dabei, daß die übliche Unterrichtsstruktur – eine Fachstunde folgt der anderen, Unterrichtsform ist immer Vortrag und Mitschreiben – durchbrochen wird. Es könnte z. B. so aussehen:

Zum Aufwachen werden gleich nach dem Wecken zwei bis drei Stücke kräftig getanzt oder auch sportliche Übungen gemacht (ca. 15 Minuten). Im Kontrast dazu folgt anschließend eine sehr stille, innere Betrachtung mit tagesthemenbezogenem Inhalt (Dauer ebenfalls ca. 15 Minuten): Beim Thema Dampfmaschine z. B. wird man innerlich in eine schöne Landschaft gehen, die aufgehende Sonne über einem See, das Vogelgezwitscher und das Warm- und Hellwerden des Tages nachvollziehen. Wie ist das, wenn ein natürlicher See (das Wasser) das Bestreben hat, sich auszudehnen? Anschließend kann man sich in die innere Anschauung eines Dampfkessels vertiefen – blanke Rohre, das Wasser eingesperrt, viel Hitze auf wenig Raum, Druckverhältnisse, Dampf, der seinen Weg durch die engen Rohre finden muß, Kolben in Gang setzt, um schließlich im Kondensator eine kalte Dusche zu bekommen ... Worin besteht der qualitative Unterschied zwischen beiden Bildern? ... Hierbei soll möglichst im Bild geblieben und keine Wertung vorgenommen werden. Die Zeit der erhöhten Empfindsamkeit vor dem Frühstück wird genutzt, ein rein bildhaftes, individuelles Erleben zu erzeugen.

Auf das Frühstück folgt ein Vortrag, in dem wir einen Erfinder in charakteristischen Wesenszügen und Lebensumständen kennenlernen, mit Bezug auf die konkreten technischen Probleme, die sich mit seiner typischen Erfindung stellen. Auch die vielfältigen Anwendungen, zu denen eine bestimmte Erfindung geführt hat, werden besprochen.

Nach einer kurzen Pause gehen wir in eine vorbereitete Werkstatt, wo wir anhand eines kleinen Werkstücks Erfahrungen an den themenbezogenen Materialien und Techniken sammeln können. Auch wenn z. B. die für einen Dampfkessel nötige Schweißnaht nur einen halben Zentimeter gelingt, so ist doch ein intensiver Eindruck von der Atmosphäre der Werkstatt, dem Geruch und den Schwierigkeiten der Materie erlebbar geworden – und damit entsteht unmittelbar Achtung vor den Menschen, die dies beherrschen.

Am Nachmittag besuchen wir dann eine größere Firma, in der die großindustrielle Anwendung und das dortige Können bestaunt werden; was nach der vormittäglichen eigenen Erfahrung besonders eindrucksvoll sein dürfte.

Schlußbetrachtung

Zusammenfassend könnte man sagen, daß das ganze Projekt durch folgende Faktoren machbar wird:

- Die Klassenfahrt als solche dürfte schon eine erhöhte Spannung und Aufnahmebereitschaft erzeugen.
- Durch den in jeder Hinsicht sehr abwechslungsreichen und konzentrierten Tages- und Wochenverlauf dürften kaum Langeweile oder »Durchhänger« aufkommen.
- Das kräftige »Austoben« vor dem Ganz-für-sich-sein während der stillen Betrachtung am Morgen, am Abend mehr das Gruppenleben, dazwischen ein spannendes Programm – aus diesem Atem dürfte es möglich sein, daß trotz der Dichte kein Streß entsteht.

Organisatorisch ist das Projekt so gedacht, daß an einem festen Ort laufend Kurse abgehalten werden. Dorthin könnten einige interessierte Schulen ihren Technologie-Unterricht auslagern. Mit den dann vorhandenen Werkstätten, organisierten Betriebsführungen etc. könnten diese Schulen nun viel leichter die angestrebte Vielfalt in der Technologie erreichen, ohne selbst diesen immensen Aufwand betreiben zu müssen.*

* Es ist vorgesehen, vom 7. bis 9. Februar sowie vom 4. bis 6. April 1997 in Schopfheim ein Kennenlern-Seminar abzuhalten, zu dem alle Interessierten herzlich eingeladen sind, um weitere Fragen zu besprechen und die Arbeitsweise exemplarisch kennenzulernen. Falls für dieses Projekt genügend Bedarf und Interesse besteht, könnten in diesen Tagen auch die weiteren Schritte zur Realisation besprochen werden. So wäre es vielleicht möglich, schon im Schuljahr 1997/98 mit den Technologie-Wochen zu beginnen. Nähere Informationen: Arno Christian Pillwein, Schweigmatt 3, D-79650 Schopfheim, Tel. & Fax: 07622-7604.

Vera Jacobi

Richtiges Schreiben lernen in der englischen Sprache

In den ersten drei Schuljahren gibt es im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule reichlich Gelegenheit, die Kinder ganz vom Hören her in die Fremdsprache einzuführen. Der Reichtum an Sprüchen, Liedern, Gedichten, Spielen, Szenen und Dialogen vermittelt ihnen ein differenziertes Verstehen des Gehörten und Gesprochenen, einen großen Wortschatz und – wenn der Lehrer sehr sorgfältig und bewußt vorgeht – eine Vielzahl von Satzstrukturen, die zum großen Teil auch während des Unterrichts in der jeweiligen Sprech- und Übsituation beherrscht wird. Besonders während des dritten Schuljahres geht die Entwicklung der Kinder – beim Überschreiten des »Rubikons«¹ – dahin, daß sie aus dem Gesamtmeer Sprache einzelnes herauslösen können, so daß man z. B. systematisch an der Erweiterung des Wortschatzes arbeiten kann.

Es bieten sich die Berufe an, insbesondere der Bauer auf dem Hof mit allem, was da zu finden und zu erleben ist. Der Schüler wird den Satz *The farmer has a wife* nicht mehr als Klangeinheit erleben (wie vielleicht noch in der ersten Klasse möglich), besonders nicht, wenn das Lied szenisch gespielt worden ist und einzelne Kinder *the farmer, the wife, the nurse, the child, the cat, the dog, the cheese* darstellen durften. Sicher sind sie dann auch gefragt worden: *Who are you?* und werden die entsprechende Antwort gegeben haben. Vielleicht ist die Frage-Antwort-Situation sogar auf *Who is he/she?* erweitert worden. Auch bieten sich häufig die von den Kindern selbst gemalten Bilder, die im Klassenzimmer hängen, zur Beschreibung – d. h. Wortschatzübung – an. Man kann durch solch gezieltes Vorgehen schon das an Stoff veranlassen, was man in der vierten Klasse braucht, wenn das Schreiben und Lesen beginnt.

Rudolf Steiner hielt einen Anfang schon in der dritten Klasse für möglich. In der Konferenz vom 26.5.1921 (GA 300a, S. 284) gab er auf die Frage: »Soll man in der dritten Klasse in den Fremdsprachen auch schreiben?« die Antwort: »Man kann anfangen, kurze und leichte Sätze zu schreiben, die einen einfa-

1 So nennt R. Steiner einmal – anspielend auf Cäsars schicksalhaftes Überschreiten des Baches, der die römische Staatsgrenze bildete – den Entwicklungsschritt vom fraglosen Eingebundensein der Kinder in die umgebende Welt zu einem distanzierteren, kritisch unterscheidenden Umgang mit ihr.

chen Gedanken ausdrücken.« Dies ist meines Wissens seine einzige überlieferte Äußerung speziell zu diesem Thema.

Erwarten wir, daß die Kinder die gehörte Sprache schreiben, dann ist die Hauptvoraussetzung die Möglichkeit, einzelne Wörter in dem Gesamtgewoge der Sätze bzw. der Sprache schlechthin zu erfassen. Die erste Sprachlehre der Muttersprache ist in der dritten Klasse vorausgegangen, so daß die Schüler schon erlebt haben, daß es verschiedenartige Sätze und Wörter gibt. Eigentlich sollte man auch schon davon ausgehen können, daß das Lesen als Fähigkeit bei allen Schülern vorhanden ist. Das heißt aber, gedruckte oder geschriebene Zeichen in Laute umzusetzen und durch den »Wortsinn« Ganzheiten zu umfassen. Da ich Englisch als Fremdsprache unterrichte, werde ich aus den Erfahrungen, die ich da gemacht habe, berichten.

Eine große Aufgabe ist es für den Englischlehrer, den Kindern die unterschiedliche Qualität der englischen Laute, vor allem der Vokale, und ihrer Schreibung mit den bereits bekannten Schriftzeichen deutlich erlebbar zu machen. Da die Vokale A – E – I – O – U im Englischen fast durchweg anders tönen, muß man Wege finden, die Kinder die Vokale wirklich englisch erleben zu lassen. Immer wieder habe ich im Laufe meiner Unterrichtstätigkeit erlebt, daß ich Klassen übernahm, z. B. im 5./6. Schuljahr, die das Gefühl hatten: »Es ist egal, wie man schreibt, es ist doch immer falsch (und keine Gesetzmäßigkeit erkennbar).«

Dieses Gefühl war deutlich u. a. dadurch entstanden, daß die Kinder den unterschiedlichen Klangwert der Vokale nicht vom Englischen her erlebt und erübt hatten. Diese Erfahrung ließ mich an der in unseren Schulen üblichen Methode, die Kinder von Anfang an ganze Verse schreiben zu lassen, zweifeln und meinen eigenen Weg suchen. Ein Beispiel möge deutlich machen, was mir problematisch erscheint. Häufig wird folgender Spruch als erster ins Heft geschrieben:

*God made the sun,
And God made the tree.
God made the mountain,
And God made me.
Thank you, God, for sun and tree,
for making the mountain,
and for making me.*

Man möge einmal analysieren, wieviele völlig unverständliche Schreibweisen darin auftreten, wenn man unvorbereitet damit konfrontiert wird! Ich zähle mindestens zehn. Sollten die Kinder, die mit Sicherheit nicht einmal in ihrer eigenen Sprache sattelfest in der Rechtschreibung sind, nicht zehn Schritte machen dürfen, statt alle Probleme auf einmal bewältigen zu müs-

sen? Auf der Suche nach einer gewissen Systematik stieß ich auf die mich selbst sehr überraschende Tatsache – war ich doch selbst von der Anschauung der Willkürlichkeit der englischen Rechtschreibung infiziert –, daß ein hoher Prozentsatz (ca. 80 Prozent) der Wörter der englischen Sprache einsilbig sind, einen kurzen Vokal haben und durch einen Konsonanten geschlossen sind, z. B. *mat – bet – with – hot – bun*. Außerdem stieß ich auf die Werke von F. J. Schonell,² der es sich zur Aufgabe gemacht hat, englischen Schülern die Rechtschreibung ihrer Sprache zu vermitteln. So machte ich mich ans Sammeln und Zusammenstellen gleichklingender Wörter, bildete ganze Sätze, überlegte Übungen usw. In der Klasse begann ich damit, gleichklingende Wörter finden zu lassen, und war erstaunt, wieviele die Kinder brachten, z. B. *cat – hat – rat – sat – hut – but – butter – song – strong – Tom*. Der große, sehr spannend gestaltete Moment kam, als ich das erste Wort an die Tafel schrieb: *cat* – und dann nach gebührendem Staunen und Einsinkenlassen fragte: *Who can write »fat«?* Die Befriedigung kannte keine Grenzen, als viele andere Wörter auch schon auf Anhieb richtig geschrieben werden konnten. Das wurde in der nächsten Stunde wiederholt und erweitert. Dann folgte bald der erste Satz: *The cat sat on the mat and ate a rat*. Dieser Satz wurde in das erste Englischheft, das wir *Spelling Book* nannten, abgeschrieben – übrigens von allen Kindern richtig! Die erste Hausaufgabe bestand darin, diesen Satz in ein Übheft abzuschreiben, was mit großer Freude getan wurde.

Der nächste Schritt war die Aufgabe, Reimwörter zu finden, z. B. *hand – land; rang – sang; man – can* usw. Beim Erarbeiten gleichlautender Wörter kam es mir nicht darauf an, daß die Kinder etwa die deutsche Bedeutung aller Wörter kannten. So gingen wir langsam alle kurzen Vokale durch und schrieben in kurzer Zeit schon viele Sätze: *Bob has lost his long sock. John is as strong as an ox. Tom is fond of hot strong coffee. John has a dog and not a frog. The King is on his ship. The King has sixty-six silver rings. We mumble and stumble and tumble. Jump, puppy, jump*. Dabei war ich nie kleinlich, auch ein noch nicht behandeltes Wort oder eine Ausnahme mit aufzunehmen (z. B. *ate*, oder *-y* am Wortende), im Gegenteil: Wie nebenbei ließ sich vieles mit einarbeiten.

Natürlich wird es komplizierter, wenn man die kurzen Vokale erledigt hat. Aber dann kennen die Kinder schon eine große Anzahl von Wörtern, die sie sicher schreiben können, und sind vor allem gewohnt, sich vom Hören her eine Vorstellung des Wortes zu bilden. Bei vielen Lauten kann man in ähnlicher Weise verfahren, z. B. *-ay* in offener Silbe: *play – say – way* auch bei den langen Vokalen. Nur habe ich darauf geachtet, Wortgruppen mit gleicher Schreibung, aber verschiedener Aussprache (z. B. *beach, head*) bzw. gleicher

2 Fred J. Schonell: *The Essential Spelling List*. Macmillan Education 1981 (zuerst 1932).

Aussprache aber verschiedener Schreibung, z. B. *meet* – *meat*, zeitlich weit auseinanderliegend zu behandeln.

Hier sei eine Zwischenbemerkung eingefügt, die eine mögliche Kritik an dem geschilderten Vorgehen aufgreift. Es wurde zu bedenken gegeben, daß man auf diese Weise die Ganzheit der Sprache zerreiße. Meines Erachtens liegt hier eine ähnliche Situation wie in der ersten Klasse vor, wo der Klassenlehrer den Kindern das Schreiben in Analyse und Synthese der sprachlichen Phänomene beibringt, außerdem aber Gedichte, Lieder, Verse mit den Kindern spricht und singt und Geschichten erzählt, so daß die Ganzheit der Sprache immer auch präsent ist und von den Kindern erlebt wird. In der vierten Klasse vollzieht sich das Schreibenlernen schon viel bewußter und wird schneller und wacher ergriffen und beherrscht. Die sprachlichen Ganzheiten werden in Rezitation und Spiel wie auch in Erzählungen selbstverständlich weiter gepflegt. Das Schreibenlernen nimmt ja nur einen Teil der Unterrichtsstunde in Anspruch.

Hilfreich ist es, wenn dem Lehrer Geschichten zu verschiedenen Problemen der Rechtschreibung einfallen, die bewältigt werden müssen.³ Die Geschichte vom *silent visitor*, der alles verändert, ohne selbst gehört zu werden, ist eine solche. Der *silent visitor* ist das stumme *-e* am Wortende, das den Vokal im Wortinneren verändert, z. B. *fin* – *fine*, *bit* – *bite*, *mill* – *mile*, *bad* – *bade*, *man* – *mane*, *rag* – *rage* (!). Daran anschließend können viele Wörter geübt werden, die kein Gegenstück mit stummem *-e* haben, z. B. *flame* – *blade* – *plate* – *mine* – *pole*. Eine andere mögliche Geschichte ist die von den chinesischen Freunden, die zu Besuch kommen und auch vieles bewirken. Sie heißen *Ping*, *Ning*, *Ling*, *Ming*, *Ting*, *Ging*. Wenn diese sich an ein Wort anhängen, dann wird der auslautende Konsonant verdoppelt, z. B. *stop* – *stopping*, *begin* – *beginning*, *travel* – *travelling*, *swim* – *swimming*, *get* – *getting*, *beg* – *begging*.

Man könnte auch etwas Lustiges, Bildhaftes erfinden zu der Verwandlung von auslautendem *-y* zu *-i* bzw. *-ie*, wenn *-s* oder *-es* hinzutreten, z. B. *lady* – *ladies*, *happy* – *happier* – *happiest*, und dabei vielleicht sogar eine Nuance erfinden, die anschaulich macht, warum *-y* erhalten bleibt in *play* – *playing*, und warum der *silent visitor* verschwindet in *move* – *moving*.

Es gibt viele Gelegenheiten, solche Geschichten zu erfinden, z. B. die Stummheit bestimmter Konsonanten zu veranschaulichen in: *half* – *barn* – *knee* (der Phantasie sind hierbei keine Grenzen gesetzt).

Später, in der fünften Klasse, gab ich den Schülern Hinweise auf den Zu-

³ Die Anregung zu diesen Geschichten und zu vielem anderen verdanke ich Astrid Schmitt-Stegmann aus Sacramento, CA, die als Klassenlehrerin dort den amerikanischen Kindern Rechtschreibung beibringen mußte. Frau Schmitt-Stegmann ist gebürtige Deutsche.

sammenhang zwischen dem Englischen und Deutschen, z. B. bei der Lautverbindung *-ight*: *night* – Nacht, *right* – rechts, *light* – Licht, *might* – Macht, *would*, *sight* – Sicht, *fight* – fechten, kämpfen.

Auch kann man ab der sechsten Klasse Hinweise geben auf Vor- und Nachsilben, die aus dem Lateinischen stammen, z. B. *ex-*, *re-*, *sur-*, *sub-*, *-ous*, *eous*, *-ious*. (Voraussetzung dafür ist, daß die Kinder Latein lernen.)

Die bisherige Darstellung sagt noch nicht viel über das Vorgehen im Einzelnen aus. Es kommt m. E. darauf an, so viel Spaß, Abwechslung und Lebendigkeit zu erzeugen wie nur irgend möglich. Bei aller Systematik sollte man jede Pedanterie vermeiden, z. B. in bezug auf Vollständigkeit. Das Anspornen zu eigener Aktivität im Finden von passenden Wörtern, im Ausprobieren, ist ganz wichtig. Mir war auch von Anfang an klar, daß der erste gedruckte Text, den ich den Kindern in die Hand geben würde, die Titelgeschichte von *Hay for my Ox* war. Die Lektüre wurde vorbereitet, indem ich fast den gesamten Wortschatz in diese Rechtschreibübungen mit hineinarbeitete. – Man wird so schnell wie möglich kleine Texte erfinden (und eventuell erfinden lassen) und sie mit den Kindern erarbeiten, sie üben, als Diktate schreiben, usw.

Noch im Laufe der vierten Klasse wird man so weit sein, daß man die schon lange gekannten Sprüche und Gedichte wird aufschreiben können. Ich habe diese allerdings nie zu Rechtschreibübungen benutzt, sondern sie als etwas Besonderes behandelt, das man nun schon schreiben kann und auch in ein besonderes Heft einträgt.

Neben all diesen systematischen Gruppierungen gibt es eine Menge Wörter, deren Schreibung bzw. Aussprache sich nicht in irgendeine Gesetzmäßigkeit einfügt. Für diese wird eine extra Abteilung angelegt und ihre Schreibung schlichtweg gelernt. Da wird mit ganz einfachen Wörtern begonnen, z. B. *we*, *me*, *you*, *one*, *two* usw. Zunächst kann man allen Wörtern dieser Gruppe den Charakter des Besonderen geben, so daß sie gern und leicht gelernt werden können.

Wird dann schließlich die erste Lektüre eingeführt, nach gründlicher Vorbereitung durch Erzählen und anderes (s. o.), so sind die Kinder entzückt, daß sie schon so vieles kennen, und machen aus dieser Freude heraus große Fortschritte. Und vor allem werden sie sehr erstaunt sein, wenn sie einmal zu hören bekommen, Englisch sei schwer zu schreiben!

Nachbemerkung: Andere methodische Ansätze zum Thema finden sich etwa in den Beiträgen von *Dorothee von Winterfeldt* und *Betty Heyder* in dem von J. Kiersch herausgegebenen Sammelband »Zum Fremdsprachenunterricht« (Manuskriptdruck der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1984), ferner in dem grundlegenden Buch von *Christoph Jaffke* »Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik«, Weinheim ²1996, S. 262 – 277. Red.



Zu Ehren der Autorin, die am 17. Februar 80 Jahre alt wird, drucken wir im folgenden ein Kapitel ab, von ihr neu verfasst für die dritte, aktualisierte Auflage ihres Hauptwerks »Der Sprachbau als Kunstwerk – Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik« (erscheint im Frühjahr im Verlag Freies Geistesleben). Dieses Standardwerk ist die Frucht einer lebenslangen intensiven Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Grammatik und einer reichen, methodisch durchreflektierten Erfahrung als Klassenlehrerin an der Rudolf Steiner Schule Wuppertal. Den Zugang zu Dichtung, Bühne und Musik eröffnete ihr der Stiefoater, der Schauspieler war. 1936 reichte Erika Dühnfort ein Manuskript beim WDR ein,

und daraus entstand eine länger andauernde Verbindung (Kindersendungen). 1941 begann sie ihr Studium für das Lehramt an Volksschulen, 1947 besuchte sie das Waldorflehrerseminar in Stuttgart, an dem sie später selber regelmäßig Kurse über den muttersprachlichen Grammatik-Unterricht hielt, wie sie auch von Waldorfskollegien für die methodisch-didaktische Weiterbildung eingeladen wurde. In einer Zeit, in der der Ruf nach möglichst frühem Lesen- und Schreibenlernen laut wurde, verfasste sie gemeinsam mit Ernst-Michael Kranich eine Schrift über den Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes. Für die Kinder schrieb sie auch Märchen- und Sagenbücher und Sternbilder-Geschichten durch das Jahr (»Vom größten Bilderbuch der Welt«). Wie man grammatische Reflexion mit künstlerischem Sprachempfinden verbinden kann, zeigt ihr jüngstes Buch: »Von der Ausdruckskraft grammatischer Formen«. Ihre Arbeiten zur Grammatik fanden auch die Anerkennung der Fachwelt, mit der sie in regem Austausch steht. In einem Aufsatz über die Tätigkeit des Klassenlehrers zitierte sie einmal den Ausspruch eines Kindes, das in einer kleinen Szene als Bäcker auftrat: »Möchten Sie ein Brot von gestern, oder soll es ein Brötchen von morgen sein?« Humorvoll fügte sie hinzu, »Brötchen für morgen zu backen« sei die Aufgabe des Klassenlehrers, der vieles zu veranlassen hat, was erst später Früchte trägt. In diesem Sinne hat sie selber manches »Brot« gebacken, von dem wir noch in Jahren zehren werden.

K.S.

Grammatik ist nicht beizubringen

Grammatik ist nicht beizubringen – diese Aussage gilt in ihrer zweifachen Bedeutung. »Ist beizubringen« kann ja heißen: Es ist zu tun, es muß geschehen; ebenso läßt es sich verstehen im Sinne von: Das ist zu schaffen, das läßt sich machen, ist möglich. Im Hinblick auf die Grammatik ist beides zu verneinen: Grammatik muß nicht beigebracht werden, Grammatik kann nicht beigebracht werden. Das gilt zunächst nur für die Muttersprache.

Der amerikanische Sprachwissenschaftler Noam Chomsky geriet in den 50er Jahren ins Staunen über die Tatsache, daß Kinder sprechen lernen. Dazu kam er, weil er weit in das Wesen der Sprache eingedrungen war. Beides, sein hohes Sprachverständnis und sein Staunen führt ihn in die geistige Nähe zu Wilhelm von Humboldt. Bei ihm heißt es: »Damit der Mensch nur ein einziges Wort wahrhaft, nicht als blossen sinnlichen Anstoss, sondern als articulirten, einen Begriff bezeichnenden Laut verstehe, muss schon die Sprache ganz, und im Zusammenhang in ihm liegen.«¹

Und weiter: »Das Sprechenlernen des Kindes ist nicht ein Zumessen von Wörtern, Niederlegen im Gedächtnis, und Wiedernachlallen mit den Lippen, sondern ein Wachsen des Sprachvermögens durch Alter und Uebung. Das Gehörte thut mehr, als bloss sich mitzuteilen, es schickt die Seele an, auch das noch nicht Gehörte leichter zu verstehen.«²

Wer legte die Sprache »ganz im Zusammenhange« in das Kind? Was kann bewirken, daß »die Seele sich anschickt, auch das noch nicht Gehörte zu verstehen«? Für Wilhelm von Humboldt war es der »spracherzeugende Geist«.³ Als knapp hundertvierzig Jahre nach ihm N. Chomsky über das gleiche Problem nachdachte, kam er zu der Annahme eines »Language Acquisition Device« (LAD) eines »Mechanismus des Spracherwerbs«, d. h. einer angeborenen menschlichen Veranlagung, die befähigt, Sprache als solche wahrzunehmen und zu lernen.⁴ Wenn Humboldt Sprache als Vermögen angesehen hatte, »von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch zu machen«, so wurde diese Auffassung von Chomsky und von Wissenschaftlern nach ihm differenzierter beschrieben und durchdacht. Um deutlich zu machen, welche pädagogischen Folgerungen sich ergeben aus Humboldts und Chomskys Erkennt-

1 Wilhelm v. Humboldt, Werke in fünf Bänden, III, Darmstadt 71994, S. 10.

2 a.a.O., S. 221.

3 a.a.O., S. 473.

4 N. Chomsky: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M. 1972.

nissen über den kindlichen Spracherwerb, sei zunächst Manfred Bierwisch etwas ausführlicher zitiert.

»Bei normaler Entwicklung eignet sich ein Kind innerhalb von wenigen Jahren alle wesentlichen Aspekte seiner Muttersprache an und beherrscht dann eine beliebig erweiterbare Menge von Sätzen, auch solche, die es nie zuvor gehört oder benutzt hat. Diese Aneignung geschieht spontan und aktiv, ein Kind lernt eine Sprache auch dann, wenn sich niemand pädagogisch darum bemüht. Die einzige Voraussetzung ist, daß es innerhalb einer Sprachgemeinschaft lebt, daß also in seiner Umgebung mit ihm gesprochen wird.«⁵

Eine reichlich primitive Erklärung dieser staunenswerten Tatsache versuchten Vertreter der behavioristischen Lerntheorie (B. F. Skinner), indem sie erklärten, alles verlaufe auf dem Weg über Assoziationen. Bierwisch hält dagegen: »Die Zahl der Sätze, die ein Kind nach wenigen Jahren richtig verwendet, von falschen und sinnlosen Sätzen unterscheiden kann, übersteigt bei weitem das, was es in dieser Zeit durch Einschleifen von Assoziationen erlernen könnte. Ein Kind beherrscht nämlich auch Sätze, die ihm noch nie begegnet sind, die es also gar nicht auf dem Wege der Assoziation erworben haben kann, sondern nur kraft der angelegten Fähigkeit zum Konstruieren und Extrapolieren bereit hat. Dabei eignet sich das Kind die vollständige und korrekte Grammatik aufgrund eines außerordentlich defekten Erfahrungsmaterials an, das eine Fülle korrupter Sätze enthält. Daß nicht diese Fehler erlernt werden, sondern die Regeln, von denen dabei abgewichen wurde, läßt sich ebenfalls durch Assoziationstheorie nicht begründen.«⁶

Bei diesen Aussagen handelt es sich nicht um eine Theorie, es werden Tatsachen und Beobachtungen beschrieben. Wieder wäre Staunen angebracht, diesmal über die mangelnde Bereitschaft der meisten Pädagogen, aus dem, was offen zutage liegt, Folgerungen zu ziehen für den Grammatik-Unterricht.

Was die Kinder schon können, wenn sie zur Schule kommen

Die Kinder eigneten sich im Sprechenlernen »die vollständige und korrekte Grammatik« an! Sie verfügen bereits darüber, wenn sie zur Schule kommen. Clara und William Stern notierten Äußerungen ihrer vier Jahre und vier Monate alten Tochter: »Wenn ich das Hemdchen ausgezogen hätt', das wär doch auch schön.« Und mit fünf Jahren und fünf Monaten: »Mutter und Vater, jetzt

5 Manfred Bierwisch: Strukturalismus, Probleme und Methoden, in: Kursbuch 5, 1966, S. 126.

6 a.a.O. S. 133 f.

7 Clara und William Stern: Die Kindersprache, Leipzig 1928, Darmstadt 1975, S. 79.

seid ihr Breslauer; früher wart ihr Berliner. Wenn ihr würdet immerfort in Berlin geblieben sein, so würdet ihr immerfort Berliner gewesen sein.«⁷

Spannungsreiche Satzgefüge, irrealer Bedingungssätze mit konjunktivischen Formen (hätt', wär, würdet), dazu Präsens, Imperfekt und Perfekt werden mühelos eingesetzt. Wenn demgegenüber dennoch eine Form wie das Passiv erst zwischen sieben und neun Jahren erworben wird,⁸ so läßt das erstens erkennen, daß Grammatik-Strukturen in unterschiedlicher Weise zu bestimmten Entwicklungsphasen des Kindes gehören, und darüber hinaus ergibt sich, daß unterhalb des Bewußtseins Sprachform vom Menschen *erlebt* wird. Das trifft schon auf die drei Haupt-Wortarten zu, wie in einem späteren Kapitel zu zeigen sein wird.⁹

Welche Einsichten unter den geschilderten Bedingungen dem Grammatik-Unterricht zugrundeliegen sollten, stellte Rudolf Steiner in einem Vortrag vom 28. April 1920 dar: »Man kann diese Voraussetzung machen, daß eigentlich die ganze Grammatik schon im menschlichen Organismus drinnen steckt. Macht man ernst mit dieser Voraussetzung, dann kommt man dazu, sich zu sagen: indem du zur rechten Zeit in lebendiger Art herausholst die bewußte Grammatik aus dem unbewußten Üben der Grammatik, arbeitest du an der Herstellung des Ich-Bewußtseins des Kindes. Und mit dieser Erkenntnis im Leibe ... muß man gegen das 9. Jahr hin, wo das Ich-Bewußtsein normalerweise richtig erwacht, alles hinorientieren, ins Bewußtsein heraufheben dasjenige, was unbewußt unten steckt im kindlichen Organismus.«¹⁰

Das war fast vierzig Jahre vor Chomskys Ausführung gesagt. Humboldt nahm das Wirken eines »spracherzeugenden Geistes« an; Chomsky postulierte eine genetische Veranlagung; Bierwisch sieht »biologische Dispositionen ...

8 Els Oksaar: Spracherwerb im Vorschulalter, Stuttgart 1977, S. 194 f.

9 Vgl. auch: E. Dühnfort, »Wincke« zur Grammatik, in: Zeitschrift »Erziehungskunst«, Mai 1995, S. 503 ff.

10 R. Steiner, GA 301, Dornach, 41991; Tb 708, 6. Vortr., S. 101 f.

11 Bierwisch, a.a.O., S. 134.

12 Kritisch angeschaut wurden folgende Sprachlehrewerke: Bausteine Deutsch, 2., 3., 4. Schuljahr samt den zugehörigen Lehrerbänden. Verl. Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. 1983, 1984, 1985. MOBILE, Bände 2, 3 und 4, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1994. Lehrerband MOBILE 2, 1993. bsv Sprachbuch, 5, 7, 8. Bayerischer Schulbuchverlag, München 1993, 1994, 1995. Der neue Sprachfuchs, Übungsbücher für das 2., 3., 4. Schuljahr, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1974 (fortgeführt bis 1984). Der neue Sprachfuchs, Übungen zur Sprachförderung, Arbeitsheft für das 3. Schuljahr, Stuttgart 1990. Der neue Sprachschatz, 2, 3 und 4. Cornelsen Verlag, Berlin 1993, 2. Druck 1994. Deutschstunden Sprachbuch, Cornelsen, Berlin, 3. Druck 1993. Dieter Wunderlich, Grammatisches Grundwissen, Cornelsen Verlag, Berlin. Wortlisten, Trainingsprogramm mit Wörtern und Texten, verlag für pädagogische medien, Hamburg, ohne Jahreszahl. praxis sprache 6, Georg Westermann Ver-

die ... tiefliegende neurophysiologische Strukturen umfassen.«¹¹ Diese Erkenntnisse für den Unterricht fruchtbar zu machen, das wurde weitgehend nicht erwogen. Davon legen fast alle »Sprachbücher«, die auf dem Markt sind, beredtes Zeugnis ab.¹² (Eine erfreuliche Ausnahme wird auf Seite 141 f. angeführt.) Der Eindruck drängt sich auf, daß mit ihrer Hilfe Grammatik beigebracht werden solle. Man denkt an das sprichwörtliche »Beibringen der Flötentöne«, und Unbehagen stellt sich ein. Rudolf Steiner konnte aufgrund seiner Forschungen weiter gehen als Humboldt, Chomsky und Bierwisch. Er sah im Sprechenlernen des Kindes geistige Kräfte wirksam werden, deren jeweiligen Einsatz er in der Entwicklungsfolge von Sich-Aufrichten-Stehen-Gehen, Sprechen und Denken im einzelnen beschrieb.¹³ (Auch Bierwisch nennt diese Reihe: »... die Spracherlernung ist in der Entwicklung des Kindes ebenso festgelegt wie die Phase, in der es das Stehen, das Laufen oder den gezielten Gebrauch seiner Hände erlernt.¹⁴ Den Zusammenhang zwischen diesen Neuerwerbungen des Kindes vermag er allerdings nicht zu sehen. Steiner tat aber auch das, knapp fünfzig Jahre vor ihm.¹⁵)

Unbewußtes muß ins Bewußtsein heraufgehoben werden

Aus allem Angeführten ergibt sich für den Grammatik-Unterricht als Wichtigstes das, was oben bereits genannt wurde: Unbewußtes muß ins Bewußtsein heraufgehoben werden. Voraussetzung dafür ist das Bemühen des Lehrenden, den Charakter einer jeden grammatischen Größe und Form klar zu erkennen und deren Zusammenhang nicht nur mit dem kindlichen Denken, sondern auch mit Gefühl und Wille zu erfassen. Die Berücksichtigung von Fühlen und Wollen hat beim Kinde der Anleitung zum Begreifen voranzugehen. Wie das im einzelnen angelegt werden kann, versuchen die verschiede-

lag, Braunschweig 1978/1982. Deutschstunden Sprachbuch 9, Cornelsen Verlag, Berlin ²1991. Sprachschlüssel A/B 8, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1985. Am wenigsten belastet und verstellt durch kleine Texte, Rätsel, Puzzle-Spiele und eine Unzahl von Bildern sind die grammatischen Themen im Werk aus dem Cornelsen Verlag. »Grammatik beibringen« ist aber auch hier die Devise. – Recht brauchbar, etwa am Ende der achten Klasse nach der letzten Grammatik-Epoche den Schülern in die Hand zu geben ist: Dieter Wunderlich, Grammatisches Grundwissen, Cornelsen Verlag. Das nur etwas über 100 Seiten starke Heft erlaubt in einfachem Nachschlagen ein Auffrischen des in der Klassenlehrerzeit Durchgenommenen und des in den verschiedenen Epochenheften aufgeschriebenen Stoffes.

13 R. Steiner in einem Vortrag vom 16.4.1923 in Dornach. GA 306, Dornach ⁴1989.

14 Bierwisch, a.a.O., S. 126.

15 R. Steiner, Vortrag vom 28.4.1923 in Prag, enthalten in: Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten, GA 224, Dornach ³1992.

nen Kapitel dieses Buches aufzuzeigen. Auf den von Steiner gegebenen völlig neuen, andersartigen Ansatz kommt es an. Er erfordert vom Lehrer ein inniges Verhältnis zur Sprache und selbständigere Vorbereitungen. Aus dieser Tätigkeit erwachsen zugleich Bereicherung und Verlebendigung – nicht allein für den Unterricht, sondern auch für den Unterrichtenden selber.

Der verfügt als Erwachsener nicht mehr über die beneidenswerte Fähigkeit, Grammatik im Zuge eines Sprachenlernens seinem Organismus unbewußt »einzuverleiben«. »Sie (die Fähigkeit) setzt in einem bestimmten Alter spontan ein ..., sie erreicht rasch einen Höhepunkt und läßt nach der Pubertät deutlich nach.« Ein Erwachsener »ist ... kaum mehr in der Lage, Grammatiken global zu assimilieren, wie ein Kind das tut.«¹⁶ Solange das Kind sich in der angegebenen Entwicklungsphase befindet, ist auch sein Fremdsprachenlernen ein völlig anderes als im späteren Alter. »Das Kind eignet sich eine zweite oder dritte Sprache autonom und mit wesentlich geringerer Lernenergie an, nämlich ebenso spontan wie seine Muttersprache.«¹⁷

Ein beweiskräftiges Beispiel aus dem Englischunterricht

Ein beweiskräftiges Beispiel dafür liefert der Englischlehrer Hans-Jörg Modlmayr, der seit mehr als zwanzig Jahren an einem Gymnasium in Dorsten (Westfalen) unterrichtet. Bei ihm gibt es weder Lehr- noch Grammatikbücher. »Es geht einfach um Sprache, um Literatursprache in Texten und um Alltagssprache im Klassenzimmer.«¹⁸ Anfangs, fünfte Klasse, setzt Modlmayr eine englische Textbuchreihe ein, die er bei mehrjährigem Englandaufenthalt kennenlernte.

»Herrn Modlmayrs Schüler erlernen die wichtigsten Strukturen schon in den ersten Monaten, denn er führt bewußt keine Grammatikstunden durch, sondern folgt dem Ladybird System des induktiven Lernens.«¹⁹ Modlmayr selber erklärt: »Nach der intensiven Habitualisierung durch das Ladybird System (werden) unter Anleitung des Unterrichtenden Gesetzmäßigkeiten gesucht, registriert und dann auf ihre Funktion und Struktur hin untersucht.«²⁰

Das unterrichtliche Vorgehen im einzelnen ist beschrieben im oben angeführten Buch. Es entspricht in den Grundzügen ganz dem Bewußtmachen

16 Bierwisch, a.a.O., S. 134 f.

17 a.a.O., S. 135.

18 Babette Behrendt: Gesteigerte Lernergebnisse durch Lese-Erlebnisse mit englischsprachiger Literatur. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1993, S. 1.

19 Behrendt, a.a.O., S. 28.

20 H.-J. Modlmayr in: Behrendt, a.a.O., S. 28.

von unbewußt Angeeignetem. »Die Anwendung der grammatischen Strukturen erfolgt ... ohne besondere schriftliche Grammatikaufgaben, da die Schüler durch den ständigen Gebrauch der Sprache lernen, welche Regeln zu beachten sind. Es ist erstaunlich, wie wenig Fehler gemacht werden.«²¹

Dieses Modell kann noch leichter zum Erfolg führen, wenn schon im muttersprachlichen Unterricht Grammatik »heraufgeholt« wurde. Gelangte das Kind auf diesem Wege zur Vertrautheit mit den Grundgrößen und -formen, fällt es ihm nicht schwer, deren Abwandlungen in einer anderen Sprache wahrzunehmen und sich zu merken.

M. Bierwisch kennzeichnet die Jahre bis zur Pubertät als eine Phase, in der das Kind sich »eine zweite oder dritte Sprache autonom und mit wesentlich geringerer Lernenergie« aneigne, »ebenso spontan wie seine Muttersprache« (siehe oben!). In die Zeit dieser besonderen »Altersbegabung« hinein setzen die Waldorfschulen den frühen Fremdsprachenunterricht im ersten Schuljahr. So ergibt sich die Möglichkeit, englisches, französisches oder russisches Sprachgut in den Kindern anzureichern, bevor in der vierten Klasse mit dem Schreiben in diesen Sprachen der Anfang gemacht wird. Im Hinblick auf Grammatik-Kenntnisse kann so prinzipiell derselbe Weg verfolgt werden wie in der Muttersprache: Ins Bewußtsein gerückt und betrachtet (»gelernt«) werden Formen, die das Kind von vielfältigem Sprechen und Hören her längst kennt und besitzt. Eine ausgiebige Darstellung dieser im ganzen recht waldorfspezifischen Eigenheit²² liegt vor in dem 1994 erschienen Buch von Christoph Jaffke. Der ganze erste Teil der Arbeit steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem hier Ausgeführten, er erhellt es in weiterem Rahmen und begründet es.²³

21 Behrendt, a.a.O., S. 29.

22 Es gab und gibt außerhalb der Waldorfschulen Versuche und Ansätze zu einem frühen Fremdsprachenunterricht. Vgl. dazu Anm. 23, darin S. 16-29.

23 Christoph Jaffke: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996. Besonders die Kapitel 3, 4 und 5 mit Unterabschnitten.

Christoph Strawe

Sozialempfinden, Sozialverständnis, Sozialfähigkeit –

Ihre Entwicklung in der Waldorfschule – Eine Skizze¹

Teil I

Die Gründung der Freien Waldorfschule 1919 war gedacht als eine Kulturtat, die »reformierend, revolutionierend« im Schulwesen wirken sollte.² Handelte es sich doch um nicht weniger als um den Versuch, Schule aus der Fremdbestimmung durch Staat und Wirtschaft zu lösen und ganz in einem freien Geistesleben zu verankern, einen Versuch, der im Kontext mit der damaligen Bewegung für die Dreigliederung des sozialen Organismus stand.

Verankerung von Schule in einem freien Geistesleben, das bedeutet vor allem: Die Verantwortung für den Schulbetrieb tragen ausschließlich die in der Schule Tätigen (Selbstverwaltung in freier Trägerschaft). Auf diese Weise können am besten die individuellen Kräfte jedes Schülers gepflegt und entwickelt werden. Gerade dadurch, daß eine Abrichtung auf Ziele, die von äußeren Instanzen der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung vorgegeben werden, ausgeschlossen wird, können dem sozialen Organismus immer wieder »die in ungehemmter Entwicklung herangebildeten neuen individuellen Menschheitsanlagen zugeführt werden«.³

In diesem Kontext spielt in den Anregungen Rudolf Steiners zum Unterricht an der Waldorfschule die Bildung von Sozialempfinden, Sozialverständnis

1 Es handelt sich bei diesem Aufsatz um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den der Autor auf einer Tagung gehalten hat, die vom 16.-18. Februar 1996 im Studienhaus Rüspe stattfand [»Dreigliederung des sozialen Organismus – Ein Thema für die Waldorfschule? – Arbeitsanregungen (nicht nur) für die Oberstufe«]. Die Veranstaltung stand im Kontext der Fortbildungsseminare »Individualität und soziale Verantwortung«. Eine Erstveröffentlichung erfolgte im Rundbrief »Dreigliederung des sozialen Organismus«, Nr. 3/96.

2 Rudolf Steiner, am 20.8.1919 bei der Begrüßung der Teilnehmer des ersten Lehrerkurses (in GA 293: Allgemeine Menschenkunde ...)

3 Rudolf Steiner: Freie Schule und Dreigliederung. In: Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915 – 1921 (GA 24), Dornach 1982, S. 38.

nis und Sozialfähigkeit eine Schlüsselrolle. Immer wieder hat es Versuche gegeben, diese Anregungen in der Unterrichtspraxis aufzugreifen und umzusetzen. Allerdings kann man auch den Eindruck gewinnen, daß hierbei vieles noch nicht verwirklicht werden konnte und daß sich hier noch ein weites Arbeitsfeld eröffnet. Immerhin wurden in den letzten Jahren verschiedene Aspekte des Themas in Publikationen aufgegriffen.⁴ Die folgenden Ausführungen möchten einen Beitrag zu dem Gespräch leisten, das sich über diese Fragen entwickelt.

Die Sozialkompetenz des Einzelnen ist gefordert

In unserer Zeit tragen offenbar früher vorhandene Gemeinschaftsorientierungen immer weniger. Das kann auch nicht anders sein, denn wir leben in einem Zeitalter, das durch den Impuls der Freiheit und Mündigkeit des Einzelnen charakterisiert ist.⁵ Das Sozialempfinden der Menschen kann heute, wo der Einzelne zum Gesetzgeber seines eigenen Lebens wird, nicht mehr durch instinktive Identifikation mit den in einem Gemeinwesen herrschenden Gedanken und Willensrichtungen entstehen.

Die radikale Umkehrung im Verhältnis des in den Mittelpunkt allen Geschehens rückenden Einzelnen zur Gemeinschaft führt zur Frage, wie Freiheit in der Gesellschaft leben kann. Die gleichzeitig entstehenden globalen Vernetzungen der Menschheit führen zu der anderen Frage, wie Brüderlichkeit in der Gesellschaft leben könne. Und ebenso entsteht die Rechtsfrage als Gleichheits- und Menschenrechtsfrage.

In der Moderne, in der diese Fragen heraufkommen, wird Sozialentwicklung immer mehr abhängig vom Einzelnen, von der Entwicklung seiner Fähigkeiten und Verantwortungskräfte. Damit taucht zugleich das Problem auf,

4 Zuletzt in dem von Fritz Bohnsack und Stefan Leber herausgegebenen lesenswerten Band »Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall – Grundlagen, Kontroversen, Wege«, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1996. Hervorzuheben in dieser Publikation, die einen Dialog zwischen Waldorfpädagogen und Vertretern der akademischen Pädagogik reflektiert, ist der Aufsatz von Stefan Leber: »Gesichtspunkte zur Sozialerziehung« (S. 160 ff.), der insbesondere zum anthroposophischen Begriff des Sozialen in mikrosozialer Perspektive wichtige Überlegungen bietet. Ebenfalls hervorzuheben ist der Beitrag von Ernst Schubert: »Elementare Wirtschaftskunde als Beitrag zur sozialen Bildung – Beispiel einer Unterrichtsepoche im 6. Schuljahr einer Freien Waldorfschule«, a.a.O., S. 343 ff. (Noch ausführlicher dargestellt hat der Autor sein Thema in dem Buch »Der Mathematikunterricht in der sechsten Klasse an Waldorfschulen. Teil I: Die Einführung der Algebra aus der Wirtschaftskunde«, Stuttgart 1995.) Auf weitere Publikationen gehe ich an anderen Stellen des Artikels noch ein.

5 In der Anthroposophie spricht man in diesem Zusammenhang auch vom »Zeitalter der Bewußtseinsseele«.

wie der soziale Organismus für Initiative und Verantwortung durchlässig werden kann und muß. Die Schwierigkeiten einer solchen Entwicklung spüren wir alle: Die Mündigkeitssituation ist zunächst verbunden mit einer Ego-Geste, die den Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet. Die Tendenzen zu einer Ego-Gesellschaft führen wiederum zu Versuchen der Reglementierung und Verengung von Handlungsräumen. Man argumentiert dann, die Menschen seien für die Freiheit erst teilweise reif, und beruft sich auf die unübersehbaren Symptome menschlicher Schwäche, vergißt dabei aber, daß Urteils- und Verantwortungsfähigkeit eine Entwicklungsfrage ist: Nur wo Verantwortung Betätigungsräume findet, kann sie reifen.

Die »Dreigliederung des sozialen Organismus« ist der Versuch, mit dieser Einsicht konsequent ernst zu machen: Nicht eine übergestülpte »Lösung der sozialen Frage« kann heute weiterhelfen, sondern nur, Bedingungen dafür herzustellen, daß die Menschen selbst die sozialen Probleme immer wieder neu bearbeiten und partiell lösen, daß sie Gemeinschaftlichkeit aus Freiheit immer neu herstellen können.

Unter diesen Bedingungen kommt es immer mehr auf das Sozialverständnis, das Sozialempfinden und die Sozialfähigkeiten jedes Einzelnen an. All dies bildet sich aber heute nicht mehr spontan durch das Hineinwachsen in bestimmte gesellschaftliche Lebensverhältnisse, sondern es will gepflegt und entwickelt werden. An dieser Stelle wird die soziale Frage zugleich zu einer Erziehungsfrage. Soziale Verhältnisse und Einrichtungen sind immer Ausdruck von Gedanken, Empfindungen und Willensimpulsen der Menschen. Es gibt daher keine sozialen Einrichtungen ohne soziale Menschen; sozial empfindende Menschen aber können sich nicht entwickeln ohne eine die Sozialkompetenz fördernde Menschenbildung.⁶

6 »Die antisozialen Zustände sind dadurch herbeigeführt, daß in das soziale Leben nicht Menschen hineingestellt werden, die von ihrer Erziehung her sozial empfinden. Sozial empfindende Menschen können nur aus einer Erziehungsart hervorgehen, die von sozial Empfindenden geleitet und verwaltet wird. Man wird der sozialen Frage niemals beikommen, wenn man nicht die Erziehungs- und Geistesfrage als einen ihrer wesentlichen Teile behandelt. Man schafft Antisoziales nicht bloß durch wirtschaftliche Einrichtungen, sondern auch dadurch, daß sich die Menschen in diesen Einrichtungen antisozial verhalten. Und es ist antisozial, wenn man die Jugend von Menschen erziehen und unterrichten läßt, die man dadurch lebensfremd werden läßt, daß man ihnen von außen her Richtung und Inhalt ihres Tuns vorschreibt.« (R. Steiner: *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft* [1919], GA 23, Taschenbuchausgabe Dornach 1973, S. 11.)

An anderer Stelle heißt es: »So wie der Mensch geboren wird ... hat er zunächst nicht die Triebe nach Demokratie und auch nicht die nach Sozialismus, die müssen erst in seine Seele hineingesenkt werden. Sie liegen veranlagt darin, aber sie kommen nicht von selbst heraus. Und ehe nicht unser Erziehungssystem auf eine gründliche und

Sozialkompetenz ist nie eine simple Wissensfrage. Wenn in der heutigen Erziehungsdebatte der Begriff der Schlüsselqualifikationen eine wichtige Rolle spielt, dann deshalb, weil man zu erkennen begonnen hat, daß ganz generell Fähigkeiten prinzipiell mehr sind als gedächtnismäßig reproduzierbare Kenntnisse. Man kann nun genauer fragen, welche Fähigkeiten es sind, deren Entwicklung heute erforderlich ist, wenn das soziale Leben gedeihen soll.

Lebendiges Denken, Initiativekraft

Handeln aus individueller Einsicht, gelebte Mündigkeit, hat Urteilsfähigkeit zur Voraussetzung. Wo das Urteilsvermögen fehlt, wo das Urteil in der subjektiven Meinung, in der Standpunkt- und Interessenlogik oder in fixierten Vorstellungen steckenbleibt, entsteht Antisoziales. Wirklichkeitsverträgliche Urteile als Basis sinnvollen Handelns erwachsen nur aus einem lebendigen Denken, das in die Erscheinungen der sozialen Welt eintauchen kann, ihnen gegenüber nicht in der Distanzgeste eines messerscharf analysierenden Beobachters verharrt. Welche Rolle ein solches bewegliches Denken spielt, ermißt man auch, wenn man sich die zerstörerische Wirkung starrer, aburteilender, fanatischer usw. Vorstellungen im sozialen Leben klarmacht.

Das dem Sozialen angemessene Denken bringt man nicht einfach mit, man muß es erst entwickeln. Erst wenn wir uns z.B. gleichsam meditativ erarbeiten, wie alle Gebrauchsgüter unseres täglichen Lebens aus einer Kette weltweiter Zusammenarbeit heraus entstehen, die etwa bei unserer morgendlichen Tasse Kaffee den Anbau, den Transport, die Weiterverarbeitung, den Handel usw. einschließt, und wie jedes dieser Kettenglieder wiederum mit anderen Branchen verkettet ist – Schiffbau, Autoindustrie, Bankwesen, Maschinenbau usw. –, beginnt unser Denken die dynamische Wirklichkeit der modernen arbeitsteiligen Wirtschaft zu ertasten. Wir können langsam ein Verständnis dafür entwickeln, daß diese Verkettungen gar nicht von einem einzelnen Bewußtsein vollständig durchdrungen werden können, daß es der

eine wirklichkeitsgemäße Erkenntnis der Menschennatur gestellt wird, eher erleben wir es nicht, daß der Mensch in eine soziale oder demokratische Gemeinschaft selber mit demokratischer und sozialer Gesinnung sich hineinstellen kann. Er wird, wenn er sich auch dessen nicht bewußt ist, aus unterbewußten Triebkräften heraus stets Demokratie und Sozialismus zu sprengen versuchen. Und werden nicht Ansätze gemacht zur Erziehung in demokratischem Sinne wie auch in sozialem Sinne, dann leben die Menschen des weiteren wiederum so zusammen, daß aus dem Demokratischen irgendeine Tyrannei, aus dem Sozialen irgendetwas Antisoziales wird...« (Neugestaltung des sozialen Organismus, GA 330/331, Dornach 1963, S. 276 [Vortrag vom 18.6.1919]).

Abstimmung und Verständigung zwischen vielen Partnern bedarf, um das Wirtschaftsleben sinnvoll zu gestalten.⁷

Wir brauchen hier »Bildbegriffe« (R. Steiner), die die innere Dynamik sozialer Wirklichkeit ausdrücken, nicht fixe Vorstellungen, die gegenüber der dynamischen Wirklichkeit doch immer zu kurz greifen.⁸

Wer auf die vielfältigen Schwierigkeiten der Zusammenarbeit in unserer Zeit blickt, auf die gleichzeitig mit den äußeren Kommunikationsmöglichkeiten zunehmenden Verständnisprobleme zwischen den Menschen, wird ermessen können, welche Bedeutung heute der Pflege der Fähigkeit zum echten Gespräch, zum Verstehen der Gedanken, Empfindungen und Willensimpulse anderer Menschen, zum Zuhören und zur Zuwendung zukommt. Lebendiges Denken und ein solches Verständnisvermögen sind Schlüsselqualifikationen, auf die es heute ankommt und zu denen die Erziehung hinführen soll.

Die andere Schlüsselqualifikation ist die Initiativkraft: Wie kann der Wille gestärkt werden, selber Verantwortung zu übernehmen, statt nur Forderungen an andere zu stellen? Wie kann das Antisoziale im Willensleben – eigensüchtiges, »willkürliches« Handeln, Parteilichkeit usw. – überwunden werden? Nicht umsonst klagen wir heute über Motivationsschwäche und Anspruchsmentalität, aber auch über die mangelnde Fähigkeit, sich mit der eigenen Initiativkraft in eine Zusammenarbeit einzugliedern, statt nur der »Selbstverwirklichung« zu frönen. Offenbar können wir einen wie instinktiv wirkenden Arbeitswillen heute nicht mehr voraussetzen. Was das Kind als

7 In bezug auf den Unterricht vgl. zu diesem Gedanken Schubert, a.a.O.

8 Die Idee des »sozialen Organismus« als einer in sich differenzierten Ganzheit, in der bestimmte Funktionen ineinandergreifen und sich verweben, ist ein solcher Bildbegriff.

Das Kreislaufeigentum (Eigentum im Sozialfluß) ist ein solches Bild, das die Eigentumsfrage nicht durch eine starre Definition angeht, sondern auf die Notwendigkeit weist, die einzelnen Formen des Eigentums so zu gestalten, daß es immer wieder neu in der Arbeitsteilung zum Instrument individueller Tätigkeit für andere Menschen werden kann. Hat man dieses Bild verstanden, so lassen sich aus ihm für viele Einzelfragen (Bodenrecht, Unternehmenseigentum, Erbrecht) konkrete Lösungen situationsbezogen entwickeln.

Ähnliches leistet die Idee der »organischen Geldordnung«: Wer einmal begriffen hat, daß Geld kein »Ding«, sondern ein aus Leistungen entspringender und realitätsgemäß zu befristender Rechtsanspruch auf Leistungsentnahme ist, wird auch begreifen können, daß die Erhaltung des Geldwerts nicht ein Resultat der »Aufbewahrung« alten Geldes, sondern der Neuschöpfung von Werten durch unternehmerische Fähigkeiten (Funktion des Kredits) ist. Er wird auch verstehen lernen, wie das Kulturleben diesen Prozeß einerseits trägt – durch die Pflege und Entwicklung von Fähigkeiten – und andererseits von ihm getragen werden muß – durch die Funktion des Schenkungsgeldes (z. B. als finanzielle Basis einer freien Schule).

Betätigungsdrang mit auf die Welt bringt, muß heute offenbar durch die Erziehung gestärkt werden, damit es im Leben tragen kann.

Ohne Sozialempfinden geht es nicht

Es handelt sich aber nicht nur um die Entwicklung des Gedanken- und Willenslebens, sondern auch um das Fühlen und Empfinden. Ohne Sozialempfinden geht es nicht! Wo erst darüber diskutiert werden muß, ob Unrecht, Intoleranz, Zwang, Unfreiheit, egoistisches Profitstreben, Gleichmacherei, soziale Kälte und Gleichgültigkeit Übel darstellen, ist das soziale Leben bereits krank. Ohne die Unmittelbarkeit des sozialen Empfindens gibt es kein wirkliches soziales Miteinander. Das gilt insbesondere für alle Fragen von Recht und Gerechtigkeit, die am unmittelbarsten mit der menschlichen Gefühlsphäre verbunden sind.

Zwar bedeutet dies keineswegs, daß das zunächst Empfundene nicht durch das Urteil weiter abgeklärt werden müßte. Aber bereits das Empfinden selbst muß objektiviert werden. Wir müssen unsere antisoziale Neigung überwinden, die Mitmenschen allein danach zu beurteilen, ob wir sie sympathisch oder unsympathisch finden, statt uns um ein wirkliches Verständnis des anderen zu bemühen und ihn damit in seiner Selbstgeltung zu achten.

Vielfältig sind die Mechanismen, durch die heute Sozialempfinden korrumpiert wird. Wer Unrecht und Gewalt täglich durch die Medien als Normalität serviert bekommt, muß eine große innere Kraft aufwenden, um nicht abzustumpfen. Wo soziale Empfindungen gestört und zerstört werden, wird die Gesundheit des sozialen Organismus beschädigt, denn die Art des Empfindens der Menschen ist nicht etwas, was zum gesellschaftlichen Leben von außen hinzukommt, sondern sie durchprägt und färbt dieses Leben von vornherein. Was zunächst als Theorie über den sozialen Organismus gedacht wurde, erhält seine durchschlagende soziale Kraft dadurch, daß es in die Empfindungssphäre absinkt und das Erleben präfiguriert. Das Wirtschaftsleben wird vielfach heute eben so erlebt, wie es von Adam Smith und anderen theoretisch beschrieben wurde: als Tummelplatz der Egoisten. Daß jemand aus anderen als eigennützigen Motiven wirtschaftlich tätig wird, ist für viele bereits eine Denkmöglichkeit geworden. (Obwohl wir alle in der Arbeitsteilung für andere tätig sind, ist Wirtschaft für uns nicht »gemeinnützig«.) Die so entstandenen Interpretationsmuster wirken in unserem Steuerrecht, sie durchziehen die Sprache, in der wir uns über Wirtschaftsfragen verständigen. Wir empfinden nichts Anrüchiges mehr bei Wortprägungen wie »Arbeitgeber« und »Arbeitnehmer«, »Arbeitsmarkt, Bodenmarkt, Kapitalmarkt«, »Jobben« u.ä. Solche Begrifflichkeiten sind nicht nur Ausdruck bestimmter Empfindungen, sie sind gleichzeitig geeignet, diese wiederum zu verfestigen. Ein Beispiel, das

vor allem auch das Kulturleben betrifft, ist der Umgang mit den Begriffen »öffentlich« und »privat«. Indem wir die freie Schule als »private« bezeichnen – und nicht als öffentliche in freier Trägerschaft – bestätigen wir schon sprachlich permanent die Suggestion, freie Selbstverwaltung sei nicht das für eine mündige Gesellschaft Normale, sondern der Anspruch auf eine »Extrawurst«.

Es ist eine Art »empfundener Erfahrung«⁹, die die Hausfrau (oder den Hausmann) in bezug auf den Einkauf, auf Qualitäts- und Preisvergleiche, handlungsfähig macht. Preisverfälschungen und Inflation stellen einen Angriff auf dieses Empfindungsvermögen dar. Und wer sich einmal an Formulierungen gewöhnt hat wie diejenige, daß »Geld arbeitet«, wird es schwer haben, Zusammenhänge zu erkennen, die an und für sich auf der Hand liegen, wird z.B. nichts dabei finden, für sein Gespartes hohe Zinsen zu verlangen und gleichzeitig über die hohen Kreditzinsen für seinen Betrieb zu klagen. Man könnte die Beispiele beliebig vermehren. Zum Beispiel könnte man sprechen über das Gespür für sozialen Ausgleich, das uns befähigt, in Gemeinschaften friedensstiftend zu wirken, über den inneren Takt, der es uns ermöglicht, im sozialen Miteinander das richtige Gleichgewicht zwischen Rezeptivität und Eigenaktivität – etwa Zuhören und Sprechen – zu halten usw.

R. Steiners Behandlung des Themas entspricht seiner Bedeutung: Immer wieder findet man bei ihm – z.B. in dem Buch »Die Kernpunkte der sozialen Frage«¹⁰ – den Hinweis auf die Rolle sozialer Empfindungen: Am Studium des menschlichen Organismus soll eine bestimmte Empfindungsweise für lebensmögliche Zusammenhänge entstehen, die im Sozialen fruchtbar werden kann; in jedem Menschen müssen in unserer Zeit bestimmte Empfindungen in bezug auf die Gliederung des sozialen Organismus entstehen, aus diesen Empfindungen heraus muß er selber an seinem Platz zur Gliederung beitragen.¹¹ R. Steiner selbst hatte den Eindruck, daß er in dieser Frage nicht richtig verstanden worden war, klagte er doch darüber, seine »Kernpunkte« seien zu wenig als ein Herzens- und Willensbuch aufgefaßt worden.

Gesunde soziale Empfindungen entstehen nicht von selbst, sie müssen geweckt und gepflegt werden. Schon in der Kindheit beginnt die direkte oder indirekte Korrumpierung der Empfindung, wo Kinder als Objekte der Werbung entdeckt oder bestimmte problematische Verhaltensmuster spielerisch eingeübt werden (»Monopoly« ist ein Beispiel dafür). R. Steiner: »Die gegenwärtige geschichtliche Menschheitskrise fordert, daß gewisse Empfindungen entstehen *in jedem einzelnen Menschen*, daß die Anregungen zu diesen Emp-

9 Rudolf Steiner, Nationalökonomischer Kurs (1922), GA 340, Dornach 1965, S. 149 f.

10 Siehe Anm. 6.

11 Vgl. Kernpunkte, a.a.O., S. 49-52.

findungen von dem Erziehungs- und Schulsystem so gegeben werde, wie diejenige zur Erlernung der vier Rechnungsarten.«¹²

Die soziale Frage als Erziehungsfrage

Wie kann es gelingen, soziale Empfindungen in der Erziehung zu wecken und zu pflegen? Bei der Beantwortung dieser Frage wird es sich selbstverständlich nicht darum handeln können, bereits in der Vorschulerziehung den Kindern den rechten Geldbegriff beizubringen: Für eine menschenkundlich begründete Pädagogik ist der Gedanke der Metamorphose konstitutiv. Soziales Denken, Fühlen und Wollen muß auf kindgemäße Weise veranlagt werden und im Laufe der Entwicklung vielerlei Wandlungen durchmachen, wobei es in den höheren Klassen durchaus auch um die Vermittlung von Urteilsgrundlagen über soziale Fragen geht. Die entwicklungspsychologischen Einsichten, die in der Waldorfpädagogik eine Rolle spielen, müssen an dieser Stelle vorausgesetzt werden.¹³ Hingewiesen sei nur auf eine Stelle, an der R. Steiner beschreibt, wie aus den Nachahmungskräften des ersten Jahrsiebs sich die Freiheitsfähigkeit entwickelt, aus dem richtigen Erleben einer geliebten Autorität im zweiten Jahrsiebt der Sinn für die Gleichheit im Rechtsleben entsteht und aus dem im dritten Jahrsiebt pädagogisch zu pflegenden Weltinteresse der Sinn für »Brüderlichkeit« (der ja eine konstitutive Bedingung für die Gesundung des Wirtschaftslebens darstellt) erwächst.¹⁴ Alle Erziehung im Vorschul- und im Schulalter läuft darauf hinaus, den Menschen an den Punkt zu führen, wo er als mündig und selbständig Handelnder selbst soziale Verantwortung übernehmen kann.

Die Sozialgestalt der Waldorfschule ist als solche bereits dazu angetan, diese Erziehung zu Mündigkeit und Sozialität zu fördern. Als »einheitliche Volks- und höhere Schule« ist sie angetreten, im Bildungswesen bestehende Klassenschranken beseitigen zu helfen, aber auch das Unterschied-Machen in bezug auf Konfession und Geschlecht.¹⁵ Die Verfassung der Schule ist ganz auf die Selbstverwaltung der Erziehenden und die Partnerschaft zwischen

12 Kernpunkte, a.a.O., S. 49 f. Die soziale Frage als Erziehungsfrage

13 Vgl. hierzu Leber, a.a.O., S. 192 ff. (»Der Gedanke der Metamorphose von Kräften«).

14 Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik (1919), GA 296, Dornach 1971, S. 18 f. Dazu ausführlich Hartwig Schiller: Die Ideale der Französischen Revolution und die Erziehung sozialer Fähigkeiten, in: »Erziehungskunst« Heft 11/1989, S. 953 ff.

15 Die heute neu entbrannte Debatte über die »Mädchenschule« ist nach meiner Auffassung eher ein Rückschritt. Wo bestehende Chancenungleichheiten innerhalb der auf Koedukation basierenden Schule auftreten, sollten diese innerhalb dieser Schule und nicht durch erneute Separierung der Geschlechter beseitigt werden. Auch auf

Lehrern und Eltern begründet. Sie orientiert sich damit an einem Gestaltungsprinzip – dem der aufgabenorientierten Selbstverwaltung –, das als Sozialgestaltungsinstrument der Mündigkeit in Zukunft in weiten Bereichen der Gesellschaft die traditionelle hoheitliche Verwaltung abzulösen bestimmt ist. In einer Atmosphäre gelebter Selbstverwaltung und individueller Sozialverantwortung kann sich auch die Sozialkompetenz der Schüler tendenziell besser entwickeln als in einem Umfeld, in dem den Unterrichtenden der Inhalt ihres Tuns von außen vorgeschrieben und damit ein großer Teil ihrer Verantwortung abgenommen wird. Umgekehrt heißt das aber auch: Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit in bezug auf dieses Prinzip werden – auch wenn sie sich nicht unmittelbar im Klassenzimmer darstellen müssen – mittelbar doch negativ auf die soziale Erziehung zurückwirken: Schüler haben ein feines Gespür für Glaubwürdigkeit bzw. Glaubwürdigkeitsdefizite!

Bereits der erste Blick auf »waldorftypische« Züge der Pädagogik läßt erkennen, daß es dabei immer auch um den Sozialaspekt geht: Individuelle Zeugnisse – im Gegensatz zum formalen Benotungssystem – fördern die Entwicklung eines Empfindens für Wert und Eigenart des Einzelnen in der Gemeinschaft. Die Art und Weise, wie die Klassengemeinschaft gepflegt wird, hemmt die Entstehung von Konkurrenzverhalten. (Daß die Förderung der Hochbegabten ein ebenfalls zu lösendes Problem darstellt, soll damit nicht bestritten werden.) Die Übernahme kleiner Ämter in der Klassengemeinschaft, die Vorbereitung der Monatsfeiern, die Klassenspiele, die Mitarbeit beim Basar usw. können Eigeninitiative und Teamfähigkeit fördern. Der Epochenunterricht, der die Möglichkeit bietet, sich in ein Thema über einen längeren Zeitraum wirklich einzuleben, kann helfen, Fähigkeiten der Identifikation mit Aufgaben, der Konzentration und des Interesses zu entwickeln, Fähigkeiten, deren Mangel in unserem Arbeitsleben vielfach beklagt wird. Und die künstlerische Betätigung, die ja in der Waldorfpädagogik einen hohen Stellenwert hat, fördert ganz generell ein offenes und konstruktives Sozialverhalten, das aus wirklichkeitsverträglicher Phantasie schöpft. Ist doch Kunst immer eine offene Begegnung mit ihrem Material, nie die bloße Umsetzung vorab fixierter vorgestellter Zwecke.

Wie sieht es aber nun mit einzelnen Unterrichtsinhalten und ihrem Zusammenhang mit der sozialen Frage aus? Dieser Frage soll im zweiten Teil dieser Skizze nachgegangen werden.

diesem Gebiet könnte dabei durchaus an positive Erfahrungen der Waldorfschule angeknüpft werden (man denke nur an die Selbstverständlichkeit des Handarbeitsunterrichts für Mädchen *und* Jungen).

ZEICHEN DER ZEIT

Hexenwahn treibt makabre Blüten

Ein neues Buch ruft zum Kampf gegen die Waldorfschulen
und alle anthroposophischen Einrichtungen auf

Eine gesellschaftliche Gruppe so zu stigmatisieren, daß ihre Angehörigen zu Unpersonen werden, zu Verrückten, die konsequenterweise keinerlei Schutz oder Rücksichtnahme verdienen, gehört einer schrecklichen Vergangenheit an – oder sollte es zumindest. Im Verfolgungseifer postmoderner Großinquisitoren geht aber neuerdings offenbar der letzte Rest Ehrfurcht vor menschlicher Würde beim Umgang mit Andersdenkenden verloren. Wenn Menschen ohne Ansehen und Würdigung ihrer persönlichen Leistungen in einem Atemzug mit bekannten Verbrechen genannt werden, bleibt – so das Kalkül – im Bewußtsein des schlichten Normalbürgers immer etwas davon hängen. Wenn gar solche Personen, denen unsere schutzwürdigsten Mitmenschen – Kinder, Alte und Kranke – anvertraut sind, in die Nähe schwarzmagischer und satanistischer Exzesse gerückt werden, müssen die Alarmglocken schrillen. Eine sorgfältige Prüfung der Vorwürfe, das faire, sachliche Gespräch erscheint nicht einmal als Möglichkeit, wenn dem Gegner die Gesprächsfähigkeit gar nicht erst zugestanden wird.

Die Techniken der Verleumdung sind altbekannt, und dennoch rechnen auch heute manche Eiferer mit ihrer Wirksamkeit. Da legen zwei Brüder neuerdings ein Buch vor, das sich vom ersten bis zum letzten Wort nur einem Ziel verschreibt:

die ihnen verhaßte Anthroposophie, ihren Begründer Rudolf Steiner und gleich sämtliche Anthroposophen einschließlich der Waldorfschulen gesellschaftlich zu ächten (Michael und Guido Grandt: »Schwarzbuch Anthroposophie, Rudolf Steiners okkult-rassistische Weltanschauung«, Überreuter Verlag, Wien 1997).

Werfen wir einen Blick in das Arsenal der Verleumdungstechniken: Der Leser wird bereits im Vorwort so eingestimmt, daß er niemals in Zweifel gerät, wie die folgenden Darlegungen und Zitate einzuordnen sind. »Einiges wird unvorstellbar, unglaublich, anderes wiederum grausam und schockierend erscheinen.« (S. 6 des Manuskripts) Als nächstes wird unterschieden: Da gibt es diejenigen, die den Anthroposophen unwissend auf den Leim gekrochen sind – dies sind »Blinde in unserer Gesellschaft«, nämlich besonders »die zumeist gutmeinenden, aber unwissenden Eltern – solange sie Nicht-Anthroposophen sind – die ihre Kinder in den nächsten Waldorfkindergarten oder auf die alternative Waldorfschule schicken wollen« (S. 5 f). Zu den »Blinden in unserer Gesellschaft« gehört übrigens nach Ansicht der Brüder Grandt auch Bundeskanzler Kohl, denn auf Seite 223 erwähnen sie ausdrücklich, daß sein Sohn die Waldorfschule besucht habe.

Dann gibt es die Täter, denen ein »okkultes und rassistisches Weltbild« (S. 6)

angeheftet wird, und schließlich Rudolf Steiner (den geistigen Begründer der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft sowie einer Vielzahl von Einrichtungen, wie zum Beispiel der ersten Freien Waldorfschule in Stuttgart), dem die »Maske des ›Menschheitsführers‹ ... vom Gesicht gerissen« werden soll (S. 6). Aus dessen umfangreichem Schriften- und Vortragswerk werden nun wahllos Zitate aneinandergereiht, die in einer solchen Kollage befremdlich wirken; ist doch auch nicht der geringste Ansatz zu spüren, Steiners Intention verstehend nachzuvollziehen. (»Es geht uns hier jedoch nicht um die vollständige Texterläuterung aus Steiners ›Aus der Akasha-Chronik‹, sondern um eine kurze Veranschaulichung seiner – gelinde gesagt – ›merkwürdigen‹ Gedankengänge«, S. 24.)

Und damit auch kein Leser womöglich auf einen Irrweg gerät, werden die notwendigen Qualifizierungen in kurzen Abständen eingestreut. Sei es, daß Steiner durch seine Kritiker dargestellt wird (im 3. Kapitel mit der Überschrift »Rudolf Steiner – Menschheitsführer und Heiliger oder Okkultist und Rassist« ist kein einziges Zitat von ihm selbst angeführt), sei es, daß dem Leser unmißverständlich beigebracht wird, es handle sich bei den genannten Ausführungen um »Schwachsinn« (S. 22) und um das »Wahnsystem eines Schizophrenen« (S. 23).

In die Nähe schwarzmagischer Praktiken wird Rudolf Steiner gerückt aufgrund seiner Berührung mit einer schillernden und – wie sich später herausstellte, als diese Verbindung längst abgebrochen war – einer fragwürdigen Figur der okkulten Szene: Theodor Reuß. Zwar kann durch nichts belegt werden, daß Steiner in Reuß' Vereinigung O.T.O. (»Ordo Templi Orientis«) jemals eine Rolle gespielt hat, aber

die vagen Aussagen irgendwelcher Szenekenner (ein »Ex-Neo-Satanist«, der meint, soweit er informiert sei, habe Rudolf Steiner diverse Techniken übernommen und abgeändert, d. h. entschärft) sind den Autoren glaubwürdig genug, um sie zur Diffamierung der Anthroposophie einzusetzen. Da ist dann die Nähe zu dem berüchtigten Satanisten Aleister Crowley schnell gefunden, um kurzerhand ein grausig-erschreckendes Szenario zusammenzuschustern.

Doch, was sie sich erklärtermaßen vorgenommen haben, können die Brüder Grandt argumentativ nicht einlösen. Wer soll es verstehen, daß die Aussage eines Anthroposophen (»... bei ihm geht es bei der ›Entwicklung der Menschheit‹ um das ›Erlangen der individuellen Freiheit und der geistigen Autonomie‹«, S. 123) herhalten soll, um einen Gleichklang mit Aleister Crowleys »Der Mensch hat das Recht, jeden zu töten, der ihn daran hindert, seinen wahren Willen zu tun.« (ebd.) herzustellen? – Welcher Leser soll ihrem Gedankengang folgen, wenn sie Rudolf Steiners »sexualfeindliche« Haltung belegen wollen? Da zitieren sie »Aus der Akasha-Chronik« eine Aussage über einen vorhistorischen Entwicklungszustand, in dem die Vorgänger des späteren Menschen noch ungeschlechtlich gewesen seien. Steiner führt aus: »Die Kraft, durch die sich die Menschheit ein denkendes Gehirn formt, ist dieselbe, durch welche sich in alten Zeiten der Mensch befruchtet hat. Das Denken ist erkaufte durch die Eingeschlechtlichkeit. Indem die Menschen nicht mehr sich selbst, sondern sich gegenseitig befruchten, können sie einen Teil ihrer produktiven Kraft nach innen wenden und zu denkenden Geschöpfen werden ...« (zit. nach Grandt, S. 33) Nun mag man diese Aussage gewiß kritisch

prüfen, wie es Steiner von allen Anthroposophen ausdrücklich erwartet hat, aber was soll durch das Zitat bewiesen werden? Wer die Fähigkeit bewußten Denkens an die Entwicklung der Sexualität gebunden sieht, kann wohl kaum als »sexualfeindlich« gelten. Da hilft nur noch, den Gegner, »von dessen eigenem Geschlechtsleben kaum etwas bekannt ist« (S. 35) durch Andeutungen ins Zwielficht zu bringen.

Bemerkenswert ist es auch, auf welche Zeitzeugen die Brüder Grandt sich stützen. So zitieren sie zum Beispiel einen Peter-R. König mit dem Satz: »Steiner selbst hat immer wieder seinen Vertrauten gegenüber geäußert, daß der höchste Grad seines maurerischen Systems der unterste Grad eines weiteren Okkultsystems sei, an dessen Spitze ein ›Rex summus maximus‹ ... stehe« (S. 114) und schreiben ihm sogar ausdrücklich diese Aussage zu (bestätigt Peter-R. König). Sie verschweigen, daß König hier gar nichts bestätigt, sondern ebenfalls zitiert, und zwar die von ihm so genannte »völkische Hetzschrift ›Der Judenkenner‹ von 1936« (Peter-R. König: »Das OTO-Phänomen«, München 1994, S. 29 f.). Dieses Propagandablatt der Nazis dient den Brüdern Grandt als Autorität, wenn es um die Verfolgung der Anthroposophen geht. Mehr Glück scheinen die Grandt-Brüder bei dem Thema »Rassismus« zu haben; dabei können sie auf mehre detailreiche und kritische Publikationen anthroposophischer Autoren zurückgreifen, denn die entsprechende Diskussion wurde vor wenigen Jahren intensiv geführt. Damit beweisen die Autoren allerdings ungewollt das Gegenteil ihres eigenen Vor-Urteils (aus dem Vorwort), sie zeigen nämlich, daß »die Anthroposophen« eben gerade kein »Scheuklappenverhalten« (S. 5) erkennen lassen.

Immer dann, wenn ein argumentativer Zusammenhang kein anderes Ziel hat, als ein zuvor fixiertes Urteil undifferenziert zu bekräftigen, entsteht das Problem, alle Einzelfakten und Zitate passend zuzuspitzen. Weil dies nicht immer gelingt, belegen die Autoren manchmal etwas ganz anderes, als sie angekündigt hatten. Nachdem Steiner bereits im Vorwort als »Rassist« bezeichnet wurde, bleibt davon schließlich auf S. 167 übrig: »Nach Prof. Dr. Imanuel Geiss' Rassismus-Definition könnte man Steiner einen Rassisten nennen. Geiss: ›Rassismus ist die systematische und systematisierte Unterscheidung zwischen angeblich höherwertigen und minderwertigen ›Rassen‹ mit entsprechender Behandlung der so eingeteilten Menschen.«« (S. 167) Wann aber hat der des Rassismus Verdächtige jemals einen ethnisch fremden Menschen abwertend oder distanziert behandelt? Auch nach angestrenzter Suche aller Kritiker, die im Buch zitiert werden, haben die Schreiber offenbar kein einziges Beispiel dafür gefunden. Wo wäre ein ausländisches Kind an einer Waldorfschule je diskriminiert worden? Und wie ist es vor diesem Hintergrund zu verstehen, daß anthroposophische Initiativen (inkl. Waldorfkinder-gärten und -schulen) mit schwarzen Menschen (in Südafrika), Indianern (in Nordamerika) und mit Indios in den brasilianischen Elendsvierteln arbeiten? Daß die Autoren davon nichts erfahren hätten, ist kaum glaubwürdig, aber nach dem Motto, »daß nicht sein kann, was nicht sein darf«, wird hier alles ausgeblendet, was das eigene Urteil relativieren könnte. Nur, gemessen an dem eigenen Maßstab (Zitat Prof. Geiss), wird gerade das Gegenteil der früheren Behauptung belegt.

Einer der perfidesten Versuche, die Anthroposophie pauschal zu verunglimpfen,

findet sich im 9. Kapitel. Darin wird ausführlich über die grauenvollen Praktiken des KZ-Arztes Sigismund Rascher berichtet. Was hat das aber mit Anthroposophie zu tun? – »Rascher selbst hat sich nie zur Anthroposophie bekannt« (S. 185), aber er gehörte einer Menschengruppe an, von der offenbar nur das Allerschlimmste zu erwarten ist, er hatte nämlich eine Waldorfschule besucht. So schließt die ausführliche Darstellung seiner Verbrechen mit dem Satz: »Die Frage, inwieweit anthroposophisches Gedankengut, mit dem Rascher zweifellos an der Waldorfschule konfrontiert worden ist, Einfluß auf seine Persönlichkeit genommen hat, kann hier nicht beantwortet werden.« (S.192)

Wo keine Argumente beizubringen sind, muß die bloße Gedankenverknüpfung helfen. Die schreckliche Leidensgeschichte einer Frau, deren heutiges Alter mit Mitte 40 angegeben wird, kommt ausführlich zur Darstellung, allerdings nur durch ihre persönlichen Aussagen. Es ist daher für den Leser nicht ganz klar, wie weit ihre subjektiven Erinnerungen ausreichen, um zu einem Urteil über ihre Peiniger zu gelangen. In einem Rechtsstaat gehört aus guten Gründen mehr als eine persönliche Anschuldigung dazu, damit jemand als schuldig befunden werden darf. Das macht den Brüdern nichts aus: Handelt es sich doch bei den Betroffenen um Menschen, die laut Aussage des Opfers und einzigen Zeugen als Anthroposophen zu betrachten seien. Durch die angekündigte Entlarvung der Anthroposophie (»Die sogenannte ›Geisteswissenschaft‹ scheint faktisch ›entlarvt‹. Einiges wird unvorstellbar, unglaublich, anderes wiederum grausam und schockierend erscheinen« S. 6) liegt der einzig mögliche

Schluß nahe, ohne daß die Autoren ihn aussprechen müssen. Damit entledigen sie sich des unangenehmen Zwanges, ihre Attacken (womöglich sogar rechtlich) verantworten zu müssen. Schließlich werden dann noch Kritiker der Anthroposophie und insbesondere der Waldorfschulen angeführt, mit einer Reihe von pädagogischen Mißgriffen, die aber nur selten belegt sind. So haben die betroffenen Schulen in der Regel keine Möglichkeit, die Autoren der Falschaussage zu bezichtigen. Wer Ort und Zeit einer angeblichen Verfehlung nicht nennt, kann ungehindert Lügen verbreiten und rechnet offenbar damit, daß ein Stück Dreck an dem Beworfenen kleben bleibt. Auch Vergleiche der Andersdenkenden mit Tieren (»Getroffene Hunde bellen« und das »Wespenest«) passen in dieses Repertoire.

Daß die vielfältige Anerkennung anthroposophischer Initiativen in Pädagogik, Heilpädagogik, Medizin, Wirtschaft und Landwirtschaft auch Gegner auf den Plan ruft, ist nicht verwunderlich. Jede gesellschaftliche Gruppe wird sich in der Demokratie selbstverständlich einer sachlichen Kritik stellen. Aber der Zynismus, mit dem hier zu Werke gegangen wird, ist erschreckend, und man darf sich fragen, welche gesellschaftliche Gruppe – sollte dieser Diskriminierungsversuch irgendeinen Widerhall finden – das nächste Opfer von Schreibtischtätern werden soll, die sich dieses Exempel zum Vorbild nehmen. Eine Hexenjagd, die mit den hier angewandten Mitteln Menschen diffamieren und gesellschaftlich an den Rand treiben will, sollte von jedem kritisch denkenden Menschen – einerlei, wie er über die Gruppe der Angegriffenen denkt – zutiefst abgelehnt werden.

Peter Loebell

ADI – Mein Lernfreund vom Planeten M823

Sören, Schüler der 6. Klasse, tat sich schon seit längerer Zeit schwer damit, seine Aufmerksamkeit beim chorischen oder einzelnen Üben im Englischunterricht aufrecht zu erhalten. Kürzlich erzählte er mir von dem Englisch-Lernprogramm, das ihm sein Vater gekauft habe. Ich bat ihn, mir die CDs mitzubringen, damit ich mir einen Eindruck verschaffen könne. Nach dem Erkunden des Programms (unter Beteiligung meiner eigenen Kinder aus 5. und 6. Klasse) erwarteten die Eltern – wie übrigens auch die Klassenkameraden – des Jungen natürlich meinen Kommentar. In der Annahme, daß es an den Waldorfschulen nicht so viele Erfahrungen von Lehrern, aber immer häufigere Erfahrungen von Schülern mit diesen Programmen gibt, veröffentliche ich diesen – zweifellos ergänzungsbedürftigen – Kommentar.

Das Programm: Es handelt sich um das Lernprogramm »Adi 2.5«¹. Adi ist eine Comic-Figur, die »vom Planeten M823, wo man in Computern wohnt«, kommt. Beim ersten Start des Programms stellt sich Adi vor und erklärt mir, er habe sein Weltall verlassen, um mir (!) bei den Hausaufgaben zu helfen und mit mir zu spielen. Zuerst darf ich ihm meinen Namen und mein Geburtsdatum verraten, ein weiteres Comic-Gesicht erschaffen, dann geht es spielerisch ans Üben: Je nach eingelegter CD-ROM kann ich mit Adi's Hilfe Mathe, Deutsch, Englisch lernen oder auf einem virtuellen Weltatlas herumspazieren. Dabei gibt es, geordnet nach Klassenstufen, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade.

¹ ADI 2.5, Englisch lernen, Sierra Cocktel, DM 99,-.

Auf meiner CD (Englisch, Basisprogramm Sekundarstufe) werden einfache grammatikalische Grundregeln geübt, von den Hilfsverben bis zum Gebrauch der Präpositionen. Ich darf mir aussuchen, was ich üben will – Verben, Dialoge mit animierenden Filmen, Vokabeln usw. Jede Übung besteht aus einigen kleinen Unterübungen, die im wesentlichen nach dem Multiple-choice-Verfahren vorgehen. Jede Antwort wird von einem Comic-Tier als richtig oder falsch bewertet, beides witzig und ohne erhobenen moralischen Zeigefinger. Danach bleibt der Erfolg auf dem Bildschirm durch eine kleine Zeichnung sichtbar. Wird eine Übung vorzeitig abgebrochen, meldet sich Adi, der mich freundlich auffordert, sie ein anderes Mal fortzusetzen. Bei mehrmaligem Abbruch schaut er mich traurig an und sagt, nun müsse ich mich aber bald mal für eine Übung entscheiden. Nach einer Stunde empfiehlt er mir, ein wenig draußen spielen zu gehen.

Der Kommentar: Obwohl diese Beschreibung viele Details unberücksichtigt läßt, mag sie genügen, um den nachfolgenden Gedanken eine Basis zu geben. Zunächst sei erwähnt, daß in dem Programm viel gelobt wird. Fehler werden geduldig erklärt, notfalls zum 200. Mal. Das hat mich positiv beeindruckt. Allerdings sage ich das als *Lehrer*, der seine pädagogischen Fähigkeiten notfalls auch an einem Computerprogramm messen lassen muß! Für Kinder liegt die Sache, wie wir sehen werden, gerade andersherum – es sei denn, ihnen wurde von den Lehrern oder Eltern bereits eine solche Angst vor dem Lernen beigebracht, daß sie nur noch hier ein »Lob« finden können. In diesem Fall sollte man sich als Erwachsener lieber erst einmal selbst einer kritischen Prüfung unterziehen. Was ist

nun aber an dem Programm zu beobachten?

Vorweg ein kleiner Exkurs zum Loben. – Ein Lob ist Ausdruck davon, daß ein Mensch von einem Menschen *wahrgenommen* wurde. Es bedeutet etwas, wenn man es von einer geschätzten oder gar geliebten Person bekommt. Fühlt man sich in seinen Fähigkeiten, in seinem Können oder Bemühen wahrgenommen, so ist das eine Wesensbegegnung. Jeder Mensch, aber ganz besonders jedes Kind, fühlt sich in seiner Initiative, in seinem *Willen* gestärkt, wenn dieser von anderen erkannt wird. Gerade für Kinder, die sich mit der Aufmerksamkeit oder mit dem Erlernen von etwas Neuem schwer tun, ist das eine ungeheuer wichtige und kräftigende Erfahrung.

In dem Erkanntwerden durch die Erwachsenen liegt eine Vorstufe zur Selbsterkenntnis: Indem sich ein Kind in seiner Tätigkeit erkannt fühlt, bereitet es sich darauf vor, später an den eigenen Taten Selbsterkenntnis zu entwickeln. Das ist aber die Vorbedingung für jede Form eines selbständigen, »nach oben offenen« Lernenkönnens im Erwachsenenalter.

Nun werden die Erfinder von *Adi* natürlich für sich in Anspruch nehmen, daß sie in ihrem Programm versuchen, die Selbständigkeit der Kinder zu erziehen. Schließlich müssen diese ja alleine mit den Aufgaben fertig werden. Lob und Korrekturen sollen helfen, den richtigen Weg selbst zu finden. Entscheidend für die hier zu besprechenden Gesichtspunkte ist aber, daß es keine Menschen sind, die sich der *Individualität* des Kindes, seinen »Taten und Leiden« mit Interesse zuwenden, sondern daß ein niedlich daherkommender Comic-Dämon, der sich überhaupt nicht für das Kind interessiert, berechnet, ob das Kopfgedächtnis sich ordentlich an

das Multiple-choice-Verfahren angepaßt hat. *Das* ist es, was als liebevolle Würdigung des Lernfortschrittes verkauft wird.

Auf diese Weise erzieht man keine Menschen, die ein Verhältnis zu anderen Menschen und zur Selbsterkenntnis gewinnen, sondern man schürt die Autoritätsgläubigkeit gegenüber dem Medium, gegenüber anonymen Instanzen, die ohne den mühsamen Umweg einer selbständigen Urteilsfindung dekretieren, was richtig oder falsch ist. An die Stelle eines Menschen, dessen Urteil aufgrund seiner Erfahrung und seiner menschlichen Qualitäten Gewicht hat, tritt das sich autoritativ gebärdende Medium. Es funktioniert – maschinenhaft.

Den letzten Abschnitt zusammenfassend, muß die Lüge als wichtige methodische Grundlage dieses Programms bezeichnet werden: Der »Freund Adi« ist in Wahrheit ein kalter, toter Geist, der sich nur, wie weiland der Teufel in Wilhelm Buschs »Versuchung des Heiligen Antonius von Padua«, verführerisch verkleidet. – Doch weiter: Ebensovichtig erscheinen mir drei weitere Gesichtspunkte, die hier wenigstens angedeutet werden sollen.

Das Erlernen einer Fremdsprache ist weit mehr als das Beherrschen einer synthetischen Technik. Diese ist für Übungszwecke durchaus wichtig, aber sie hat mit der Seele einer Sprache ebensowenig zu tun wie die Rechtschreibregeln. Gerade die Begegnung mit der inneren Seite der Sprache, mit ihrer schöpferischen Kraft ist es aber, was sie überhaupt wertvoll macht. Wenn ein Kind beim Erlernen seiner Muttersprache allmählich dazu geführt wird, mit Hilfe ihrer Worte das Denken zu erlernen, so bedeutet die Begegnung mit einer Fremdsprache, daß sich das Denken darin üben kann, mit anderen, eben *fremdsprachlichen* Begriffen auf die Welt zu

schauen. Das Einzigartige zweier Sprachen ist eine Erfahrung, die sich nur durch Sprechen, Hören und, ganz wesentlich, durch Ahnen erschließt. Das Lernprogramm übt, anders als jede lebendige, aus einem Prozeß gewonnene Grammatik, einzig die technische Handhabung der Regeln. Mit dieser Einschränkung könnte man übrigens leben, wäre man sich ihrer erstens bewußt und würde sie nicht völlig von den Nebenwirkungen überlagert, die durch das – in seinen Bildern zwingende – Auftreten des Programms erzeugt werden.

Der zweite Gesichtspunkt ist das extrem materialistische Weltbild, aus dem dieses Programm hervorgegangen ist und das es auch wiederum *einübt*. Es beginnt schon mit der Vorstellung von Adi: Er kommt von einem anderen Planeten, wo man in Computern lebt. Wer lebt in einem Computer? Wie blickt ein Kind, das mit solchen Vorstellungen malträtiert wurde, zum Himmel auf? Es schaut in ein Weltall, das nichts anderes mehr ist als ein Computerspiel. Die Seele erfährt nicht Wachstum, Geborgenheit, auch Ehrfurcht, sondern hat diese wesenlosen Kopfphantasien als »Filter« zwischen sich und der Wirklichkeit. An die Stelle eines ahnenden Fragens treten feste Vorstellungsbilder aus der Comic-Welt. Es fragt sich, ob auch nur einige der Eltern, die ihren Kindern diese Werkzeuge in die Hand geben, darüber nachgedacht haben, daß sie ihnen wirklich Steine statt Brot geben.

Als letztes sei auf das Menschenbild verwiesen, das dem Programm zugrundeliegt und das es auch ganz unverhüllt offenbart: Wird eine Aufgabe richtig gelöst, so wird das Kind belohnt, indem ein

Comic-Tier etwas Leckeres zu essen bekommt. Ist das Ergebnis falsch, dann muß das arme Tier auch etwas verschlucken, aber natürlich etwas Unangenehmes, wie etwa eine brennende Kerze. Nach diesem Schema funktioniert alles in dem Programm. Nach mehreren richtig gelösten Aufgaben ist der Weg zu einem Computerspiel frei – die Anstrengung hat sich also gelohnt –, und der liebe Adi kommt zum Spielen. Die Pavlov'schen Hunde sind es, für die das Programm gemacht wurde. Entsprechend werden seine Anwender konditioniert. Geht man von der einfachen Überlegung aus, daß sich, was man übt, verstärkt, so darf man das Programm getrost als Übung bewerten, welche den Menschen zum intelligenten Tier machen will.

Um nicht mißverstanden zu werden, schließe ich die Bemerkung an, daß mit diesen Gedanken kein Feldzug gegen den PC geführt werden soll, sondern daß es um die Beurteilung einer Lern-Software geht, die zu den absoluten Bestsellern gehört. Es wird über kurz oder lang nötig sein, daß sich Lehrer und Eltern über den Nutzen und Schaden von Lernprogrammen austauschen.

Abschließend möchte ich dem Sinne nach einen Ausspruch des Mathematiklehrers *Georg Glöckler* zitieren. Er empfahl uns eine Methode, wie die Taschenrechner (die damals gerade populär wurden) möglichst lange aus den Klassen herausgehalten werden könnten: »Seien Sie einfach schneller.« Für die Lernsoftware müßte man die Empfehlung wohl umwandeln in: »Seien Sie einfach aufmerksamer.«

Henning Kullak-Ublick

IM GESPRÄCH

Thema Epochenhefte

Kürzlich konnte ich einer Unterhaltung zwischen einigen ehemaligen Waldorfschülern beiwohnen, die ich im folgenden wiedergeben möchte:

Paul: »Wenn wir am Anfang einer Epoche vom Leben eines wichtigen Menschen erzählt bekamen, mußten wir alles haarklein mitschreiben und zuhause nochmal in unser Epochenheft eintragen. Das hat mir das Zuhören ganz schön verleidet, selbst wenn es ganz interessant war.«

Eva-Maria: »Ich fand das gar nicht so schlecht. Dadurch bekam man wenigstens alles mit.«

Sven: »Meine Lehrer haben uns viel diktiert; da brauchte man sich selber nicht so anzustrengen.«

Martin: »Öde wurde es nur dann, wenn wir zuhause seitenweise kopierte Texte abschreiben mußten. Wenn wir fragten, wozu das gut sein soll, hieß es: ›Die Epochenhefte – das sind eure Schulbücher. Die müßt ihr gut aufheben, damit ihr später nachlesen könnt, was ihr nicht mehr wißt.‹ Ein Oberstufenlehrer gab uns mal auf, wir sollten ein bestimmtes Epochenheft aus der 5. Klasse heraussuchen und am nächsten Tag erzählen, was zu dem und dem drinstand. Aber die meisten von uns konnten das Heft nicht einmal mehr finden.«

Eva-Maria: »Für das Abi haben wir unsere alten Hefte gar nicht benützt. Dafür gab es Bücher; da stand alles drin, was wir brauchten, und die Lehrer haben uns gesagt, was davon wichtig war und was nicht. Manchmal bekamen wir sogar von den Lehrern selbst verfaßte Skripten, wo man die Sachen noch besser verstehen konnte als in den Büchern und wo nichts Überflüssiges vorkam. In Biologie konnte man sich ein Skript kopieren, was vor zwei Jahren ein besonders guter Schüler zusammengeschrieben hatte.«

Sven: »Zum Glück habe ich kein Abi gemacht. Mir hat die Fachhochschulreife vollkommen gereicht. Davon abgesehen: Am meisten habe ich gelernt, wenn ich mal ein Referat zu halten hatte. Jeder in der Klasse durfte sich ein Thema aussuchen, und der Lehrer gab uns dann Tips für Bücher oder wo man sonst was finden konnte. Angestrengt hat sich jeder schon deshalb, weil er vor der Klasse nicht doof dastehen wollte. Ich fand das schon spannend, was jeder so erzählt hat. Manchmal habe ich das dem Betreffenden vorher gar nicht so zugetraut. Wenn einer nicht alles voll verständlich herausgebracht hat, hat das nichts gemacht. Dann hat der Lehrer nachher das Wichtigste zusammengefaßt, so daß wir doch die Hauptsache mitbekommen haben. Aber solche Referate gab es nicht sehr oft.«

Eva-Maria: »Mein Geschichtslehrer hat uns immer aufgegeben, das, was wir in den Stunden durchgenommen hatten,

selbständig nachzuarbeiten. Dafür konnten wir alle Bücher und Lexikas benutzen, die wir zuhause oder sonstwo fanden. Wir mußten aber nicht über alles schreiben, was unser Lehrer erzählt hat, sondern konnten uns mit einer Sache befassen, die wir besonders wichtig fanden. Das hat mir schon Spaß gemacht, und ich glaube, den anderen auch. Natürlich konnte der Lehrer nicht jeden Tag alles nachsehen, was wir geschrieben hatten. Aber es kamen immer welche mit Vorlesen aus ihren Heften dran; das haben wir dann gemeinsam besprochen. Am Ende der Epoche mußten alle ihre Hefte pünktlich abgeben, ganz wurscht, wieviel sie geschafft hatten. Von anderen Heften abschreiben konnte man gar nicht, weil ja jeder was anderes herausgefunden hatte. Natürlich konnte der Lehrer auch dann nicht gleich alle Hefte durchlesen, sondern hat dafür die Ferien genommen. Trotzdem waren wir aber immer noch genauso gespannt, was darunterstand. Entscheidend war nicht, wieviel einer geschrieben hat. Selbst wenn es einem schwerfiel und er sich einen abgerackert hat, hat der Lehrer das anerkannt wie bei jemand, der das so locker aus dem Ärmel geschüttelt hat. Aufheben werde ich meine Epochenhefte auf jeden Fall.«

Der Berichterstatter sollte noch bemerken, daß sich die Äußerungen offensichtlich auf die oberen Klassen bezogen. Der Wert und die Aufgaben der Epochenhefte in den unteren Klassen müßten gesondert betrachtet werden. Da wäre es interessant zu hören, was die Eltern an den Kindern erleben, wenn diese (noch) mit Eifer und Hingabe ihre Buchstaben und Bilder malen. Wann sollten eigenständiges Formulieren und kleine Aufsätze beginnen?

Klaus Schickert

Wo liegt Berlin?

Sehr geehrte »Erziehungskünstler«,
wo liegt Berlin?

Die Übersicht über Schulen und Schülerzahlen ist in der Januar Nummer in Ost und West getrennt. Dabei steht »Berlin (West + Ost)« im Westteil.

Darf ich darauf hinweisen, daß es keine Mauer mehr gibt? Es wird derzeit sogar in Berlin diskutiert, die Anzahl der Bezirke drastisch zu reduzieren. Dabei würden auch einige West-Bezirke mit Ost-Bezirken amalgamiert werden.

Nun ist es nicht zu bestreiten, daß Mauern zwischen Ost und West im seelischen Bereich manchmal noch auftauchen. Eine nähere Betrachtung zeigt aber, daß es unter der Oberfläche wieder ganz andere seelische Grenzen gibt. Der Mensch ist zum Glück nur zum Teil durch seine politische Umgebung geprägt. Für die Statistik sollte es in Zukunft nur ein Berlin geben. Und wo liegt das? Man mache sich nichts vor: wir sind das sechste neue Bundesland, denn nicht einmal West-Berlin war damals Teil der Bundesrepublik. Also: im Osten.

Wird das in Stuttgart anders gesehen, mache ich einen Alternativvorschlag: Man vermische nicht immer die Badenser mit den Württembergern. Dann würde die immense Zahl von gemeinsam 19000 Schülern auch nicht mehr so einsam in der Spitzenposition prangen.

Mit herzlichem Gruß *Detlef Hardorp*

In eigener Sache

In den Schreibtisch eines Redakteurs drang jüngst eine Maus ein und knabberte zunächst Kekes, dann Manuskripte an. Wir bitten unsere Leser, die Folgen – eventuell fehlende Textstellen – zu entschuldigen.

Red.

AUS DER SCHULBEWEGUNG

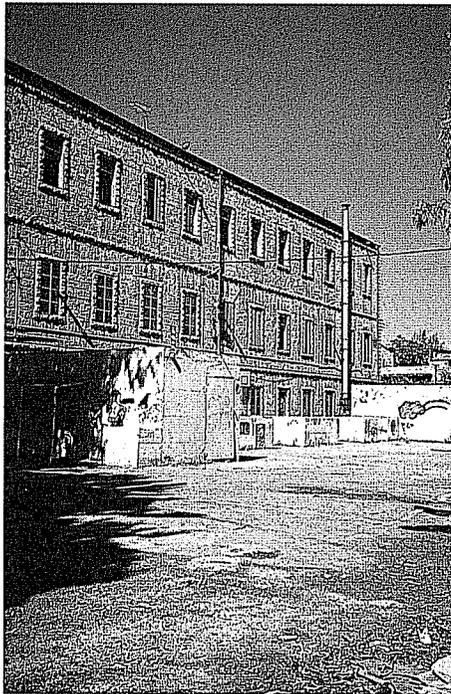
Zwischen den Fronten – Zur Lage der Waldorfpädagogik in Jerusalem

Der Einstieg in die Waldorfpädagogik begann in Jerusalem mit der Kindergartenarbeit schon vor rund zehn Jahren, während das Seminar auf Wunsch der Eltern erst seit 1991, ein Jahr vor Eröffnung der Schule, mit seiner Arbeit begann. Einmal im Monat kommen alle Kollegen aus den Kindergärten, der Schule und dem Seminar zur gemeinsamen Konferenz zusammen. Die Elternschaft ist seit zehn bis zwölf Jahren unvermindert initiativ.

Die Seminarkurse sind nach vier »Wanderjahren« nicht nur räumlich, sondern auch institutionell in die renommierte Lehrerbildungsstätte – das David Yellin Institut in Beit HaKerem – aufgenommen worden. Dort erlangen die Teilnehmer nach einem vierjährigen Studium staatliche Abschlüsse mit den entsprechenden Papieren. Im neuen ersten Jahr finden sich 40 Teilnehmer, darunter zwei Araberinnen, zusammen; im zweiten und dritten Jahr studieren insgesamt etwa 25 zukünftige Lehrer – darunter drei Menschen, die in den letzten Jahren aus Rußland eingewandert sind und die hebräische Sprache erst neu gelernt haben. Außerdem findet jede Woche ein ganztägiger Orientierungskurs für Lehrer staatlicher Schulen statt, die dort ihre staatlich vorgeschriebenen Fortbildungen absolvieren können

(etwa 20 Teilnehmer). Die Dozenten, die dort unterrichten, haben sich schon lange mit Anthroposophie beschäftigt, und die Lehrer der Jerusalemer Schule geben dort gelegentlich Methodik-Kurse. Ihr Kreis wird durch die Kollegen aus Harduf (jetzt acht Klassen) erweitert, die schon mehr Erfahrung haben. Nicht alle Teilnehmer –

Das im Dezember 1996 bezogene Schulgebäude in Jerusalem, in dem die Waldorfschule im ersten Stock untergebracht ist



* Erweiterter Bericht an die Freunde und Spender der Schule. Der zitierte englische Artikel kann mit frankiertem Rückumschlag bei der Autorin angefordert werden.

es sind in erster Linie junge Frauen – werden sofort unterrichten: Es handelt sich eher um eine gründliche Einführung in die Waldorfpädagogik, die erst zum individuellen Entschluß, Waldorflehrer zu werden, reifen muß.

Bei meinem Besuch Ende Oktober 1996 konnte ich in Jerusalem alle vier Kurse des Waldorf-Lehrerseminars, die Eurythmieschule (ein Kurs) und die auf vier Klassen angewachsene Waldorfschule (rund 100 Kinder) wiederholt besuchen. – Wie die anderen beiden in Israel bestehenden Schulen in Harduf (acht Klassen) und Tiv'on (drei Klassen) ist die Jerusalemer ADAM-Schule jetzt staatlich anerkannt und bekommt ein staatliches Gehalt für jeden Klassenlehrer, das von den Eltern aufgestockt wird. Die Gehälter für die Fachlehrer müssen ganz von den Eltern aufgebracht werden, wenn die betreffenden Kollegen keine israelischen Lehramtsbescheinigungen haben. Die Klassenlehrer wurden in den USA, in England oder Deutschland ausgebildet; die Fachlehrer kommen überwiegend vom Jerusalemer Seminar.

Die Lage der Schule hängt eng mit der sich wandelnden demographischen Entwicklung Jerusalems zusammen. Seit etwa zehn Jahren ist ein rascher Anstieg in der Anzahl streng religiöser, orthodoxer Einwohner zu verzeichnen. So sind ganze Stadtteile heute von den Gebräuchen strengsten Judentums bestimmt (also von sog. Haredim. Das Wort Haredi heißt m. W. etwa dasselbe wie Quäker: Menschen, die vor dem Herrn zittern). Andere Gegenden sind durchaus »weltlich«. Dort wohnen Menschen, die sehr unterschiedliche Haltungen in bezug auf die Religion haben und die eine Trennung von Staat und Rabbinat für die Zukunft als sinnvoll ansehen. Hier verlaufen in der Bevölke-

rung scharfe Trennungslinien. Es ist klar, daß orthodoxe Familien ihre Kinder in entsprechende religiöse Schulen schicken und daß die übrigen Kinder in der Regel in »säkulare« Schulen gehen. Private Schulen sind hingegen sehr selten.¹

Über die junge ADAM-Schule selbst gibt es eine Anekdote. Ein Kind habe erklärt: »Also, eine normale Schule ist so: Da hat man jedes Jahr einen neuen Lehrer und ist immer im selben Gebäude. Bei uns hat man immer denselben Lehrer, aber ist jedes Jahr in einem anderen Schulhaus.« Für die Klassen eins bis drei trifft das auch zu – nur die vierte Klasse hat die ersten beiden Schuljahre im selben Haus verbracht, in den Räumen städtischer (religiöser) Kindergärten. Die jetzt zweiten bis

1 Siehe dazu Amos Oz: Warum ich nicht völlig verzweifelt bin. Interview der ZEIT vom 27.12.1996, S. 6: »Israel war immer ein Konglomerat aus religiösen, ethnischen und kulturellen Gemeinschaften. Glücklicherweise für Israel und unglücklicherweise für die Leitartikler gibt es aber nicht nur eine klare Trennungslinie zwischen religiös und säkular. Wir haben es statt dessen mehr mit einem Mosaik zu tun als mit zwei einander gegenüberstehenden Lagern. Da gibt es eine israelisch-arabische Wählerschaft, eine russische, eine religiös-sephardische, eine sephardisch-säkulare, eine ultra-orthodoxe, die ganz und gar nicht falckenhaft ist, und eine religiöse falckenhafte Wählerschaft, die ganz und gar nicht ultra-orthodox ist.« Unter »Falken« versteht man die Israelis, die Verhandlungen mit den Palästinensern und die Übergabe von Gebieten ablehnen, unter »Tauben« das Gegenteil. Der ganze Artikel ist außerordentlich instruktiv. Gegen Ende finden sich einige in unserem Zusammenhang wesentliche Sätze: »... wir sind in einer Region, die sich außerdem von einer jahrhundertalten Erniedrigung erholen muß. Denn Juden und Araber ... sind beide auf unterschiedliche Weise Opfer des christlichen Europa: Die Araber durch Kolonialismus und Ausbeutung, die Juden durch Verfolgung und schließlich Massenmord.«

vierten Klassen waren letztes Jahr in einem Pfadfinderheim in idyllischer Umgebung untergebracht. Dort wurde der Schule auf Schuljahresende wegen Eigenbedarf gekündigt. Allerdings erfuhr die Schule erst zwanzig Tage vor Schulbeginn (1. September), welches Gebäude ihr für das kommende Jahr von der Stadtverwaltung zugewiesen werden sollte.

Es ist ein Gebäude aus türkischer Zeit, solide gebaut, mit hohen, gewölbten Decken, doch es ist abzusehen, daß es für eine langfristige weitere Nutzung zu klein ist. Es steht in einer Gegend, in der in den letzten Jahren die »Haredim« stark zugenommen haben, und ist an die Stadt verpachtet. Der zuweisende Beamte, der der Schule wohlwollend und fördernd zur Seite steht, wurde von den Eltern gefragt, ob er mit dieser eher als fanatisch geltenden Gemeinschaft gesprochen habe. Er sagte zwar, das sei geschehen, aber er überblickte die damit verbundenen Schwierigkeiten nicht ganz. Er hatte in seinem eigenen Amt nicht in Erfahrung gebracht, daß das Gebäude zwar seiner Verwaltung untersteht, daß es aber aus Mitteln einer religiösen Stiftung erworben wurde und nur bestimmten religiös akzeptablen Zwecken dienen darf. Im Klartext: keine Benutzung durch Nichtorthodoxe, vor allem keine Koedukation.

Während die Eltern und einige Lehrer das Dach neu eindecken ließen, eine Zwischendecke einzogen, um einen Eurythmieraum zu gewinnen, verputzten und strichen, orientierten sich die Rabbiner in einschlägigen Lexika: Die Anthroposophie sei eine buddhistisch-christliche Sekte; die Kinder würden dem Judentum entfremdet. – Als die Bauarbeiten ohne Störung aus der Umgebung abgeschlossen waren und der erste Schultag um einen Tag verspätet beginnen sollte, wurden

Plakate angeschlagen und Handzettel in der Nachbarschaft verteilt. Es müsse um die Schule herum demonstriert werden, es gelte, Seelen zu retten. – Dabei muß man wissen, daß diese Gruppe auch dem Staat Israel gegenüber immer die »Zerstörung der Seelen« befürchtet. Die Haredim können keine weltliche Gewalt anerkennen, auch nicht z. B. den Obersten Gerichtshof, weil er nicht nach dem biblisch begründeten Gerechtigkeitsprozeß – Halacha – Recht spricht. Für die Haredim »gibt es« nur den Gerichtshof des obersten Rabbinats. Um die heilige Sprache der Bibel nicht zu entweihen, wird im Alltagsverkehr das Jiddische verwendet, und das Hebräische bleibt biblischen Studien vorbehalten. – Man lebt in einer Welt der Theokratie und in strenger seelischer Disziplin.

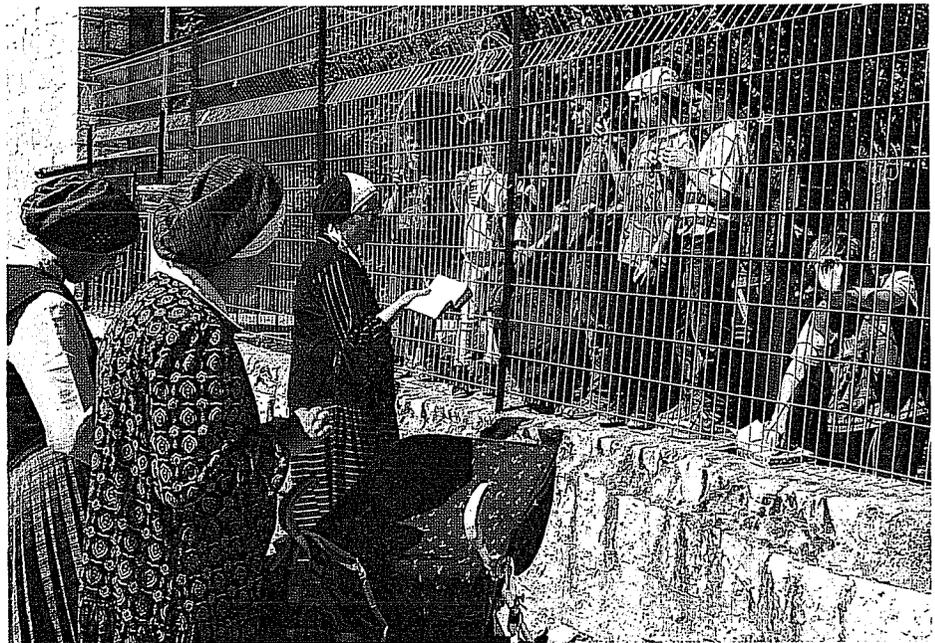
In der ersten Zeit mußte morgens vor dem Unterricht allerlei Unrat eingesammelt werden, den die Menschen aus der unmittelbaren Nachbarschaft in den Hof geworfen hatten. Dazu kamen Lärmstörungen in der Unterrichtszeit, mit Hupen oder lautem »Musikspielen« draußen auf der Straße. Das hörte erst auf, als die Stadt versprach, so schnell wie möglich eine andere Schule zu finden und die Gemeinde am Ende des Laubhüttenfests von dieser »Last« zu befreien. Als Angehöriger der Gemeinde mußte man allerdings den Einzug der Schule durchaus als Provokation empfinden. – Von 13. September bis 5. Oktober fand der Feiertage wegen sowieso kein Unterricht statt. Diese Pause wurde von der Stadt jedoch nicht genutzt. Das hängt auch mit der Landessitte zusammen, alles Geschäftliche auf die Zeit nach den Feiertagen zu verschieben.

Natürlich wurde auch das Gespräch mit dem Rabbiner der Gemeinde gesucht. Dieses verlief allerdings so, daß keine



Bild oben: Plakate, die vor der »buddhistisch-christlichen Missionstätigkeit« der Anthroposophen warnen

Bild unten: Bekehrungsversuche durch den Schulzaun: Gespräch zwischen den frommen Frauen und einigen Schülern





Waldorfseminaristen im renommierten David Yellin Institut in Jerusalem

Fortsetzung ins Auge gefaßt wurde: Die Vorstellungen waren schon zu festgefahren und die Furcht vor dem Fremdkörper zu groß.

Als nach dem Ende des Laubhüttenfests die Schule immer noch am selben Ort war, fand am 9. Oktober eine große Demonstration der Haredim statt, bei der gegen Ende das Fenster eines Klassenzimmers eingeschlagen wurde. Einige benzinge-tränkte Lappen flogen hinein. Zum Glück brannten nur die Vorhänge. – Es folgten aggressive Artikel in allen »haredi«-Zeitungen. – Beim Unterrichtsministerium wurde die Schließung aller drei Waldorfschulen beantragt; der Antrag ist inzwischen zurückgezogen worden, nachdem die Ziele und Methoden der Schule näher untersucht wurden und auch die Eltern gehört werden konnten.

Seit dem Wiederbeginn des Unterrichts hielten Eltern der Reihe nach während des Vormittags Wache. Außerdem wurde ein von der Stadt bestellter Wächter auf dem Vorplatz der Schule postiert. – Im Anschluß an die große Demonstration beschlossen die Eltern ihrerseits, am 16. Oktober vor dem Rathaus mit Kindern und Lehrern der dritten und vierten Klasse zu

demonstrieren. Ein Bericht wurde vom Fernsehen während der Abendnachrichten in Ausschnitten gesendet. Aus der Sendung ging hervor, daß es sich keineswegs um ein missionarisches Unternehmen handelt, sondern daß Inhalte und

Blick in die zweite Klasse der ADAM-Schule



auch Gebete des Judentums ihren rechtmäßigen Anteil an einem konfessionsfreien Unterricht haben. – Der Elternkreis hat beste Medienkontakte, was wohl zur Zeit den sichersten Schutz darstellt. – Abends führte dann der Oberbürgermeister, Ehud Olmert, ein Gespräch mit Elternvertretern. Am 23. Oktober erfuhr die Schule offiziell, daß ihr ein anderes Gebäude, und zwar ein richtiges Schulhaus aus alter Bausubstanz, zugewiesen werde. Dieses hatte die Stadt allerdings schon mitsamt Grund und Boden verkauft; der neue Besitzer will es abreißen und an dessen Stelle ein Hotel errichten. Er hat sich nun bereit erklärt, erst nach Schuljahrsende, am 1. Juli, mit den Abrißarbeiten zu beginnen. So wird Sommer 1997 noch ein weiterer Umzug stattfinden.

Daß der Umzug der vier Klassen trotz abgeschlossener Reinigungs- und Malarbeiten erst in der zweiten Dezemberwoche stattfand, hängt damit zusammen, daß die Schule zunächst auf die Überweisung der schon genehmigten 50.000 Mark warten wollte. Tatsächlich ist die zweite Rate, die nach dem Umzug noch zu zahlen war, Sparmaßnahmen zum Opfer gefallen. Durch Umzug und Reparaturarbeiten sind Schulden von 70.000 Dollar aufgelaufen; nicht mitgerechnet sind die Anwaltskosten aus den letzten Monaten. – Inzwischen ist die erste Rate aus der Stadt eingetroffen, und auch erste Spenden von außerhalb – so durch die »Freunde der Erziehungskunst« – haben Mut gemacht. Wieder einmal sind Vorhänge genäht, wieder einmal die geweißten Wände doch noch farbig gestrichen worden – und jeder denkt mit leisem Schauer daran, daß doch all diese Arbeit für einen kurzen Zeitraum geleistet und der nächste Um-

zug wieder eine Menge Geld kosten wird.

Es war eine besondere, und im Nachhinein gesehen fruchtbare Situation, die die Schule während dieser Monate durchzustehen hatte. Sie verlangte von allen Beteiligten ein außerordentliches Maß an Gelassenheit und Positivität, die jeden einzelnen in der Zukunft noch tragfähiger werden lassen. Die Kinder gewöhnten sich daran, daß eine Gruppe betender, kopftuchtragender Frauen täglich vor dem Gelände stand; Lehrer und Eltern versuchten, das alles in einer gewissen Ruhe durchzustehen. Bemerkenswert ist, daß kein einziges Kind abgemeldet wurde. Im Gegenteil, man hat sich durch die Spannungen eher noch fester miteinander verbunden. Eltern wie Lehrer versuchten in einer Weise, vor der ich nur Hochachtung haben kann, durch ihr Vorbild im Sprechen und Verhalten gegenüber den religiösen Nachbarn die Kinder zu aktiver Toleranz zu erziehen. Dies wurde auch am 6. Dezember in einem Artikel der englischsprachigen Jerusalem Post betont: »Can Children learn Tolerance while being called »Nazis?« Hier wird die Waldorfpädagogik klar und vorurteilslos dargestellt, und ein Lehrer wird zitiert: Weltanschauung ist kein Unterrichtsgegenstand.

Bei alledem sind die Strapazen für Eltern, Lehrer und den Geschäftsführer der Schule außergewöhnlich und gehen über das Maß hinaus, bei dem noch völlig auf das Prinzip der Selbsthilfe gesetzt werden kann.

Magda Maier

Spenden über die »Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V.«, Libanonstraße 3, 70188 Stuttgart.

Sozialpraktikum in Botton Village/England

Im Sommer 1996, genau vom 13. Juli bis zum 2. August, absolvierten wir unser Sozialpraktikum in der Camphill-Lebensgemeinschaft Botton Village in England. Wir, das sind zehn Schüler der (damaligen) elften Klasse der Freien Waldorfschule Mannheim zusammen mit Johannes Pelzel, unserem Lehrer, und Angela, einer Abiturientin.

Vorangegangen war unserem Praktikum in Botton Village der Aufenthalt einer elften Klasse vor zwei Jahren. Die Erzählungen und Schilderungen persönlicher Erfahrungen einzelner Schüler weckten unsere Neugierde. So wurde der Entschluß gefaßt, für die Dauer von drei Wochen in ein, wie uns versichert wurde, völlig anderes Leben einzusteigen.

Nach London hatten wir das Großstadt-Leben endgültig hinter uns gelassen und näherten uns Danby, der letzten öffentlichen Verkehrsanbindung vor Botton. Die Fahrt verlief zwischen sanften Hügeln, überwiegend Heide, unterbrochen von kleinen Wäldchen und Wiesen, auf denen Schafe weideten – die North York Moors. In Danby, inmitten von alten Steinhäusern und teilweise zerfallenen Gehöften, erwarteten wir Klaus, den Familienvater von Falcon Farm. In der Hektik des Tages hatte er die Ankunft der Schülergruppe vergessen. Nach einem kurzen Anruf holte er uns mit dem Van, dem dorfüblichen Verkehrsmittel, ab. Damit blieb uns der auf mindestens eine Stunde geschätzte Fußweg bis zum Dorf erspart. Es ist fraglich, ob wir mit unserem Gepäck jemals angekommen wären – manche hatten das Gewicht ihres Rucksacks auf 25 Kilogramm und mehr gebracht. So fuhren wir entlang an einzelnen Häusern und Höfen,

Äckern, Weiden und Wiesen, durch das Danby-Tal, an dessen südlichem Ende Botton Village liegt.

Die Entstehungsgeschichte

Die Lebensgemeinschaft Botton Village entsprang der Idee des Arztes Karl König, für Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen nicht nur die Grundversorgung sicherzustellen, sondern ihnen auch die Möglichkeit zu geben, eine nützliche Arbeit zu verrichten, und sie so in das Gemeinschaftsleben einzubinden und Anerkennung erfahren zu lassen. Während des Zweiten Weltkrieges verließ er das annektierte Österreich und gründete mit einigen Helfern in Schottland ein Heim für geistig behinderte Kinder. Dies war der Beginn der Camphill-Bewegung. Als die Kinder groß wurden und klar wurde, daß sie ihr Leben nicht aus eigener Kraft organisieren konnten, entstand die Idee einer in sich abgeschlossenen Lebensgemeinschaft. Der Keimzelle dieser Mischung aus landwirtschaftlich-handwerklichen Betrieben und Wohnhäusern war das von der Familie McMillan zur Verfügung gestellte Wohnhaus Botton Hall, das im Herbst 1955 bezogen wurde. Bis heute umfaßt das Dorf eine Grundfläche von ca. 2,5 Quadratkilometern mit fast 30 Wohnhäusern, sechs Farmen, acht Werkstätten und seit 1960 auch einer Waldorfschule.

In Botton angekommen, führt der Weg direkt nach Falcon Farm, unserem Unterkunftsort. Vor zwei Jahren wurden dort die Kühe aus dem Kuhstall ausquartiert und statt dessen ein Essensraum und eine kleine Kochgelegenheit mit Herd und



Steve und Jeffrey (oben) und Cathy (unten) von der Falcon Farm, einer Camphill-Lebensgemeinschaft in Botton Village/England

Spüle eingerichtet. Im gleichen Zug wurde der Dachboden zu einer Schlafstätte ausgebaut, in der wir uns nun häuslich einrichteten. Der Kuhstall dient neben der Unterbringung der sommerlichen Erntehelfer auch als Aufenthaltsort für die häufigen Teabreaks.

Den ersten Arbeitstag läuteten wir mit einem Rundgang durch das Dorf ein, bei dem uns zum ersten Mal dessen räumliche Ausdehnung bewußt wurde. Neben den anderen Farmen sahen wir die verschiedenen Werkstätten, in die wir von den Leitern kurz einwiesen wurden.

Die Familie

Das Mittagessen stellte für mich den ersten näheren Kontakt zum Leben im Dorf dar. Für die Dauer unseres Aufenthaltes wurde jeder von uns einer Familie zugeteilt. Meine Familie bestand aus der Hausmutter Silvie, einer Französisch-Kanadierin, die das organisatorische Oberhaupt

der Familie darstellte, der Großmutter Martha aus Stuttgart, den Behinderten Inid, Tracy und Marc und den beiden Summerguests Barbara, einer polnischen Japanologiestudentin, und Yoko aus Japan. Entgegen manchen Erwartungen – uns schwantem die schlimmsten Kreationen von Körnerfutter – waren wir mit dem Essen sehr zufrieden. Wie im gesamten Haushalt, so waren auch beim Essen die Aufgaben genau verteilt: Inid kochte unter Marthas Anleitung, Tracy half ihnen beim Tischdecken, und Barbaras, Yokos, Marcs und meine Aufgabe war es, den Tisch abzuräumen und das Geschirr abzuspülen.

Die Arbeit

In den ersten Tagen machten wir Saft aus Holunder und Rhabarber. Dazu ernteten wir den noch verbliebenen Rhabarber





Einsatz auf dem Karottenfeld

und pflückten Holunderblüten. Bereits bei dieser Arbeit kamen wir in den Genuß der vorzüglichen Ausstattung der Werkstätten in Botton. An den ehemaligen Kuhstall schloß sich das Kühlhaus an, in dem das auswärts geschlachtete Vieh aufbewahrt und weiterverarbeitet wurde. Nach mühsamer Säuberung der Blüten wurde der Holunder und der Rhabarber hier gekocht, und unter Zusatz von Zucker erfolgte das Abfüllen in Flaschen und die Ausdauer voraussetzende Arbeit des Etikettenschreibens und -klebens.

Nach der Saftproduktion begannen wir mit der Arbeit, für die wir auf der Farm eigentlich vorgesehen waren. Unter Leitung des Co-workers Gareth, einem markanten rotschopfigen Iren, der zusammen mit Klaus die Farm leitet, jäteten wir nicht enden wollende Bahnen aller möglicher Kohlarten und brachten wagenweise Heu in den Schober ein. Später wurde uns außerdem die Aufgabe zuteil, Beeren zu ern-

ten: In den drei Wochen ernteten wir Stück für Stück ein ganzes Feld Himbeeren und beträchtliche Mengen schwarzer und roter Johannisbeeren. Die Himbeeren wurden, wie zuvor bereits der Saft, an die Dorfbewohner verteilt – man wußte also, was es als Nachtisch gab –, und die Johannisbeeren wurden eingefroren. Gleichzeitig verarbeiteten manche von uns im Food-Center die Ernte vom Vorjahr entweder zu Saft oder zu Marmelade weiter.

Hier hatte ich einmal die Aufgabe, Müsli zu wiegen. Zusammen mit einem Mann, der an einem Tisch getrocknete Früchte kleinschnitt und nach meinem Eintreten keinerlei äußere Reaktion gezeigt hatte, wog ich also Haferflocken und andere Arten von Müsli und verpackte sie für den Verkauf in Beutel. Auf einmal fing er leise an zu wimmern, stärker auf seinem Stuhl zu wippen und steigerte sich in ein kurzes Heulgeschrei. Noch ehe ich begriff, was geschehen war, beruhigte er sich wieder.

Patrick, der Leiter des Food-Centers, kam herein, sagte etwas Beruhigendes zu dem Mann und fragte, ob alles in Ordnung sei. Auf meine Frage, was er hätte, antwortete er schlicht, sie wüßten nicht, was ihn quäle, und man könne ihm nicht weiter helfen. Mit verständnisvollem Ton fügte er hinzu, wenn ich eine andere Arbeit wolle, solle ich es ihm sagen, und ließ mich nach meinem Nicken wieder allein. Diese wenigen Worte drückten alles aus, was ich in diesem Augenblick wissen mußte, und jeder weitere Satz hätte meinen eigenen Eindruck verfälscht. Der vollkommen natürliche und ursprüngliche Umgang mit allem, worüber gesprochen wurde, blieb mir als einer der stärksten Eindrücke in Erinnerung.

Nachdem John Nr. 1 in den ersten Tagen in den Urlaub gefahren war, kam von nun an John Nr. 2 die Aufgabe zu, den Teabreak, der je vor- und nachmittags die Arbeit einmal unterbrach, vorzubereiten, d. h. vorher Wasser aufzusetzen und die Kekse auszupacken und danach die Tassen abzuspülen. Diese Aufgabe versah er mit Perfektion – auf die Minute genau war der Tee fertig – und war angesichts dieses Verdienstes sichtlich stolz. Wollte man ihm jedoch beim Abspülen helfen, so kam es mit den Dorfbewohnern zu aggressiven, mit uns Gästen zu abweisenden Zusammenstößen. Dies war einzig und allein seine Aufgabe, und ihm allein sollte die Anerkennung dafür zukommen.

Einmal fuhren wir nach Whitby, den nächsten größeren Ort, um an dort ansässige Bäckereien Brot und Kuchen aus Botton auszuliefern. Ärgerlich, daß man ihm auch diese Aufgabe noch aufgelastet hatte, bemerkte Gareth spöttisch: »Botton, die Gemeinschaft, in der dich jeder mag und du von jedem geliebt wirst.« Er drückte damit den Zwiespalt aus zwischen der ei-

nem gegebenen Freiheit und der Pflicht gegenüber den anderen, zwischen Rücksicht und Toleranz einerseits und der Vertretung eigener Interessen andererseits. Denn Freiheiten hatte man in Botton zur Genüge. Es war ein Rahmen für die Arbeitszeiten gesetzt, aber er wurde in keiner Weise kontrolliert. So stand jeder, da es keine individuelle Abrechnung gab, vor der Frage, wieviel er für die Gemeinschaft leisten kann und will – meiner Meinung nach das produktivste Verhältnis zur Arbeit, das man haben kann.

Die erste Zeit in Botton empfand ich als außerordentlich erfüllt, und ich erlebte einen bisher nie gekannten Zustand. Wie ich später bemerkte, war ich derartig in das Leben eingetaucht, daß mir keine eigenen Wünsche bewußt wurden. Ich war ganz und gar in das Erleben und Tun eingebunden. Erst nach eineinhalb Wochen erkannte ich es als einen Nachteil, daß wir bei den Arbeiten auf der Farm immer unter uns waren und daß so der Kontakt mit den Dorfbewohnern eher gehemmt wurde. Für die letzte Woche nahm ich deshalb das Angebot des Bäckermeisters an, vormittags in der Bäckerei zu arbeiten. Ich stellte fest, daß die Arbeit einer Bäckerei sich bei weitem nicht auf das Kneten von Teig und das Brötchen-in-den-Ofen-Schieben beschränkt.

Der kulturelle Rahmen

Alle Dorfbewohner nehmen an allen Aktivitäten teil. So lud uns Gareth am ersten Abend zu einem Ballspiel ein, das jeden Montag im Sommer veranstaltet wird. Es heißt Rounders und ist eine Abwandlung von Baseball. Die Lässigkeit, mit der die Villagers an das Spiel herangingen, war schon daran zu erkennen, daß sich weit mehr Zuschauer auf der Wiese befanden

als Spieler. Unser Begriff vom Spiel als sportlichem Wettkampf mußten wir deutlich korrigieren: Die häufigen Mißgeschicke, durch die das Spiel immer wieder unterbrochen wurde, machten es dem Ehrgeiz mancher Schüler schwer, in dem Spiel überhaupt einen Sinn zu finden. Die gesamte Veranstaltung war eher eine Volksbelustigung als ein Wettkampf. Manche Behinderte taten sehr wichtig und stießen wilde Drohungen aus. Sie meinten es ehrlich, aber die siebzig Leute auf der Wiese hielten sich die Bäuche vor Lachen. Es war kein gehässiges Lachen. Man nahm die Ungeschicklichkeit als das, was sie war, nämlich einfach nur gegeben. Sie war zum Lachen, und es bestand kein Grund, sie aus Rücksicht oder Scham zu ignorieren oder sie zu überspielen. Hier verlor ich meine Gezwungenheit im Umgang mit Behinderten. Ich bemerkte auf einmal, daß ich die genaue Grenze zwischen behindert und nicht behindert gar nicht ziehen konnte, und lernte, sie wie jeden Menschen mit seinen Fehlern und Empfindlichkeiten zu sehen.

Immer wieder gab es auch verschiedene musikalische Darbietungen. Bereits am nächsten Abend war das Stirling-String-Quartett in Botton zu Gast. Eigens für die Sommergäste war wöchentlich ein Summergüesttalk eingerichtet. Bei den beiden miterlebten Abenden ging es zum einen um die Person Karl Königs und die Gründung der ersten Camphill-Einrichtungen und zum anderen um den biodynamischen Anbau. Beim ersten dieser Vorträge hatte ich ein bedeutendes Erfolgserlebnis bezüglich der englischen Sprache, deren Aufbesserung immerhin auch Ziel dieses Aufenthaltes war. Bei der alltäglichen Kommunikation stellten die mangelnde Artikulation der Behinderten, der yorksche Dialekt und Gareths irisches Kauder-

welsch weit größere Probleme dar als unsere Englischkenntnisse. Der Vortragende, wie wir später bemerkten, Leiter der Highfarm, sprach ein perfektes Oxford-Englisch, und zu unserer Überraschung verstanden wir jeden Satz. Am Tag darauf lud mich meine Familie ein, abends mit ihnen in ein benachbartes Tal zu fahren und dort zu picknicken. Während der drei Wochen kam jeden Tag neben Barbara, Yoko und mir noch ein anderer Gast zum Essen; Kollegen aus Silvies Puppenwerkstatt, andere Erntehelfer, ehemalige Gäste oder Mitarbeiter anderer Camphill-Einrichtungen. Wie es allgemein viele deutsche Gäste im Dorf gab – man hätte die Arbeitssprache manchmal ohne weiteres auf Deutsch umstellen können –, war auch Kerstin, der Gast dieses Tages, aus Deutschland. Sie wollte Lehrerin werden und – selbst keine Waldorfschülerin – spielte mit dem Gedanken, an einer Waldorfschule zu unterrichten. So kam ein interessantes Gespräch über die Waldorfschule zustande, mit ihr als Laien mit theoretischen Kenntnissen über Anthroposophie, Martha als erfahrener Frau mit weisen Gedanken und mir als nach vierzehn Jahren Schul- und Kindergartenzeit »Eingeweihtem«. Aufgrund der Vielfalt der Menschen in Botton fand sich so oft eine interessierte Gruppe zu bestimmten Gesprächsthemen.

Einige Male unternahmen wir auch nächtliche Moorwanderungen in die das Dorf umgebenden Heidehügel. Fernab von städtischer Zivilisation interpretierten wir fälschlicherweise, als wir zum ersten Mal oben angekommen waren, die leuchtende Halbkugel über Middlesborough als aufgehende Sonne; so weit hatten wir uns vom Großstadtleben entwöhnt. Obwohl in Botton keinerlei Möglichkeit gegeben war, abends noch etwas

außerhalb zu unternehmen, kamen wir nicht vor den Morgenstunden ins Bett. Wenn keine Veranstaltung vorgesehen war, gab es bestimmt noch jemanden, dem man zum Geburtstag gratulieren konnte, oder irgendwo wurde abends ein bißchen gesungen, und als die Kontakte zu den Co-workers zunahm, organisierten wir Fahrten mit den Vans in das nächste Dorf zum Billardspielen.

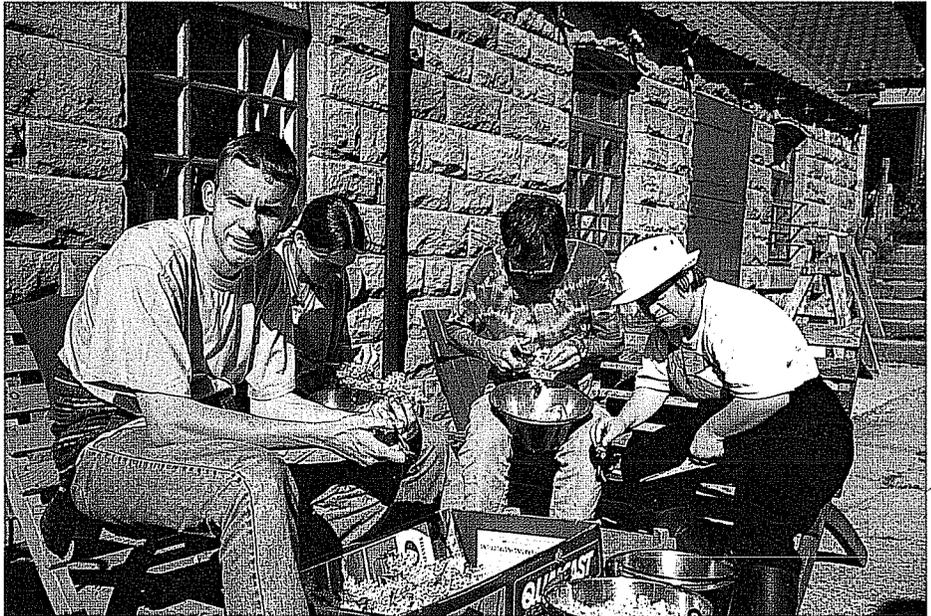
Einen Kernpunkt des Gemeinschaftslebens in Botton stellten die Sommer- und Winterschulen dar, in denen zweimal jährlich eine Woche lang ein bestimmtes Thema behandelt wird. In der Sommerschule 1996, die in unsere letzte Woche fiel, wurde von den Teilnehmern das Musical »The factory-children« erarbeitet. Während einer Woche wurde das gesamte Musical inszeniert, die Schauspieler mußten ihren Text lernen, die Musiker ihre Partien üben, die Massenszenen und Chöre einstudiert werden, die Kulissen muß-

ten gebaut und die Kostüme geschneidert werden. Leider sollten wir am Tag der Aufführung bereits wieder abreisen und konnten deshalb nicht an der Sommerschule teilnehmen. Es war jedoch eine Freude, während dieser Woche keinen von etwas anderem erzählen zu hören als von dem Musical. Am Mittagstisch wurden Einzelheiten zu den Kostümen diskutiert, und die Hälfte der Arbeiten auf der Farm fielen aus. Wir konnten die Begeisterung aufgrund unserer eigenen Klassenspiele nachempfinden, aber die Stimmung bei den Proben, nicht zuletzt durch die ausgeprägte Persönlichkeit des Regisseurs erzeugt, war mitreißend.

Der Tag unserer Abreise näherte sich unausweichlich, und der schwerste Tag des ganzen Aufenthaltes war der letzte – ich mußte den ganzen Tag Auf-Wiedersehen sagen. Ich denke, wenn man so etwas sagen kann, hat man eine glückliche Zeit verbracht.

Peter Bollweg

Beim Holunderblütenpflücken





Wald-Kindergartentag im Waldorfkindergarten Frickingen (Bodenseegebiet)

»Hau-ruck, hau-ruck!« hallt es durch den Wald. Da sind zehn Kinder mit ihrer Kindergärtnerin bemüht, einen langen Baumstamm aus dem Wald zu tragen. »Das wird unsere Brücke!« Heute ist Wald-Kindergartentag! Aus der Not, der Sommerhitze unterm Dach in den Übergangsräumen der Grundschule zu entfliehen, gebar Kindergärtnerin Claudia Hofmann diese Idee.

Nun gehen wir – ich als begleitende Mutter – ab Juni jeden Donnerstag in den Wald. Jedesmal suchen wir dieselbe kleine Lichtung am Bach auf, und die Kinder entdecken einen abgesteckten Umkreis.

Wir fangen an, eine Hütte zu bauen, an der wir jedes Mal weiter arbeiten. Alle helfen mit, und jeder ist gleichermaßen wichtig: ob Baumstämme, Äste oder Farn zum Dachdecken gebraucht wird; aus allen Richtungen kommen die Kinder mit dem Gesammelten herbei.

Während der Woche basteln die Kinder Papierschiffchen, ein Wasserrad, Holzboote. Ein Mädchen hat die Idee, eine Fahne zu nähen für die Hütte im Wald. So leben die Kinder voll Freude auf den Donnerstag hin; vor allem die Großen, die in die Schule kommen und schon »kindergartenmüde« sind, sind voller Begeisterung wieder im Kindergarten.

Ein nächstes Mal wird ein Staudamm, dann mit viel Eifer einige Hafenbecken für die Schiffe gebaut. Auf einmal ruft es: »Hier gibt's Ton!« »Ton! Ton!« schallt es aus vielen Kindermündern. Bald steht jeder mit einem großen Klumpen Tonerde (vom Bachrand) da und formt. Leuchttürme, Hafenmänner, Verzierungen der Hafenmauer entstehen. Ein Junge »verputzt« noch liebevoll die Hafenmauer.

Dann ist auch schon Frühstückszeit. Alle setzen sich im Kreis auf die Wiese und holen ihre Vesperbrote aus dem

Rucksack. Da draußen im Wald, da schmeckt's! Die Kindergärtnerin erzählt, daß wir nachher Stöcke für Windräder sammeln und mit dem Taschenmesser verzieren. Ganz selbstverständlich verleihen die großen Buben ihre Messer. Andere sägen Stöcke. Wieder andere spielen am Bach oder erforschen das Revier.

Jedes Kind ist in Spiel und Schaffen versunken, und Platz ist genug da, auch einmal alleine vor sich hinzuschaffen. Selbst die größten Unruhestifter sind ausgelastet und zufrieden.

So gibt es eigentlich keinen Streit. Im Gegenteil, die Kinder helfen sich sehr gerne und sind oft aufeinander angewiesen. Die Gruppe wächst an diesen Tagen sehr zusammen.

Und jeder einzelne? Der Fünfjährige, der immer viel zu erklären weiß und sich erst die Hände nicht dreckig machen wollte, matscht nun freudig an der Hafemauer und ist ganz still in sein Spiel vertieft. Oder der Sechsjährige, der gerne den großen Chef spielt, sucht eifrig Edelsteine im Bach und reiht sie liebevoll auf ein Tuch, seine Schatzkammer, auf.

So sind zwei Seiten in dem Kind angesprochen: zum einen die zupackende Seite. Wasser, Erde, Ton kann es unmittelbar in der Natur mit seinen Sinnen ergreifen und damit umgehen. Zum anderen die innige Seite, die nach der Sonne und dem Regen schaut, kleine Zwergenhäuschen baut oder zum Abschluß unseres erfüllten Vormittags auf die Geschichte von dem Zwerg Liputto lauscht – am letzten Tag sogar in unserer selbstgebauten Hütte.

Hurtig packen danach alle Kinder ihre Sachen ein und ziehen zum Waldparkplatz, wo sie von den Eltern abgeholt werden.

Ich erlebte diesen Vormittag als große Bereicherung für die kleinen und großen Kinder. Der unmittelbare Umgang mit den Elementen der Natur stärkt die Sicherheit im eigenen Körper (im Balancieren, Klettern, Steine schichten, im Ertasten der verschiedenen Materialien sind alle Körpersinne angesprochen). Außerdem ermöglicht er ein ursprüngliches, schöpferisches Spiel mit dem, was die Natur gibt.

Elke Freudenstein

Rechtschreibreform:

»Wenn das Känguru Spagetti mit Tunfisch isst«

Wenn das »Känguru« mit dem Kakadu ein »bisschen Spagetti« mit »Tunfisch isst« – dann hat die Umsetzung der mit heftigen Emotionen verbundenen Rechtschreibreform begonnen. Einige Neuerungen wirken auf den ersten Blick fremd. Doch bei näherem Hinsehen wird vieles durch die Reform einfacher und systematischer, manches dem Sprachgefühl angepaßt. In Zweifelsfällen werden oft beide Möglichkeiten zugelassen. Grundsätzlich

soll eher getrennt als zusammen geschrieben werden, mehr groß als klein.

Aus den bisher 212 Rechtschreibregeln macht die Reform 112. Aber nur 185 von 12 000 Wörtern im Deutschen ändern sich. Von 52 Kommaeregeln bleiben nur neun bestehen. Bisherige Ausnahmen, die sich oft als Stolpersteine erwiesen, werden angepaßt. So verliert das »Känguruh« sein »h« und ähnelt Kakadu und Gnu. Zu »grau, blau und schlau« kommt dann

auch »rau« (heute rauh). Die Schreibweise soll sich stärker am Grundwort orientieren als bisher, also Stängel statt Stengel (von Stange), belämmert statt belemmert (von Lamm). Erhalten bleibt das Wort »Eltern«, trotz der Verwandtschaft zu alt.

Auffälligste Änderung ist die Auflösung von »ß« nach kurzem Vokal zu »ss«. Also: Er isst am Fluss ein bisschen wässriges Eis. Auch wird die Konjunktion »daß« generell zu »dass«. Erhalten bleibt aber das »ß« nach langem Vokal, entsprechend bleibt »aß« (essen). Nach kurzen Vokalen wird gedoppelt: nummerieren (statt: numerieren), Karamell (von: Karamelle), der Tipp (von tippen), Tollpatsch (statt: Tolpatsch) und das Ass (statt As).

Ins Auge springen die dreifachen Konsonanten, die künftig bei Wortzusammensetzungen generell erhalten bleiben. Beispiel: »Wenn der Balletttänzer nach der Schifffahrt in der Flusssenke Flanelllappen fliegen lässt, gibt es Nassschnee.« Bisher gab es Verdreifachungen nur vor einem weiteren folgenden Konsonanten, wie Sauerstoffflasche.

Die Fremdwörterschreibung wird künftig einfacher. Wir können dann wählen zwischen »Spagetti mit Tunfisch« und »Spaghetti mit Thunfisch«. Weitere Wahlmöglichkeiten: Jogurt (Joghurt), auch Ketschup, Portmonee, Delfin, Albtraum (Alptraum). Wahlweise kann geschrieben werden: potentiell oder potenziell, substantiell oder substanzuell.

Auch manche Stolperfalle der Groß- und Kleinschreibung verliert ihren Schrecken. Wenn künftig eher groß als klein geschrieben wird, entfallen beliebte Diktatbeispiele wie: »Er trat als achter an, ging aber als Dritter ins Ziel« (künftig auch Achter groß). »Rad fahren« wird künftig wie »Auto, Bus und Schlitten fahren« groß und getrennt geschrieben. Dann

tappen wir bei der Problemlösung nicht länger »im dunkeln«, sondern »im Dunkeln«, in dem wir schon heute nach Hause gehen. Gleichermaßen wird es »Angst haben und Angst machen« heißen (heute: Angst haben und angst machen).

Bei der Anrede im Brief wird das »Du« nicht mehr groß geschrieben: »Liebe Beate, herzlichen Dank für deinen Brief, mit dem du mir viel Freude bereitet hast«. Klein wird künftig die »platonische Liebe« geschrieben, wie alle Adjektive, die von Eigennamen abgeleitet werden. Platons Liebe bleibt dagegen groß, wie auch die Grimm'schen Märchen.

Nach der Reform wird in der Regel getrennt geschrieben, wie »sitzen bleiben, liegen lassen, baden gehen, gefangen halten«. Erhalten bleiben uns aber fernsehen, schwarzarbeiten, sonnenbaden.

Der Wegfall von 43 Kommaregeln signalisiert: In vielen Fällen können wir künftig wählen, ob ein Komma gesetzt wird oder nicht. Vor »und/oder« wird die Entscheidung freigegeben: »Seid ihr mit dem Vorschlag einverstanden(,) oder habt ihr Einwände?«. Vor Infinitiv mit zu kann das Komma weggelassen werden: »Sie hatte geplant(,) ins Kino zu gehen. Wörtlicher Rede folgt künftig einheitlich ein Komma: »Kommst du morgen?«, fragte sie. Und auch die Trennung wird leichter, denn dem »st« tut die Trennung nicht mehr weh: Fens-ter und ges-tern; ck bleibt erhalten, wie Zu-cker. *Bärbel Schubert*

Den vorstehenden Artikel (aus dpa) fanden wir bei aller Kürze instruktiv und obendrein vergnüglich. Wer sich ein Urteil über den entbrannten Streit bilden möchte, findet wichtige Gesichtspunkte in zwei Kommentaren von Erika Dühnfort in »die drei«, Heft 6/1996, S. 510 ff., und Heft 12/1996, S. 1211 ff. Red.

BUCHBESPRECHUNGEN – LITERATURHINWEISE

Teamteaching

Renate Hoffelner: Teamteaching. Entwicklungen. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 634. 175 S., DM 65,-. Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. (u. a.) 1995.

»Teamteaching ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen«: Dies ist, 1964 von Shaplin formuliert, das gängige Verständnis einer Unterrichtsform, welche heute in den meisten Didaktik-Büchern zwar erwähnt, jedoch kaum ausführlich diskutiert wird, obwohl in den USA, England und in der Bundesrepublik vor allem schon in den 60er Jahren schulreformerische Ansätze »probiert« wurden, die zur Linderung der in den verschiedenen Ländern jeweils unterschiedlich bewußt werdenden sog. Bildungskatastrophe beitragen sollten. Schnell wurde aber seinerzeit deutlich, daß man nicht die Form des Unterrichts ändern kann, ohne gleichzeitig die grundsätzlichere Frage, nämlich die nach dem Sinn der Schule insgesamt, in den Blick zu nehmen. Heute wird diese Frage wiederum in Deutschland und auch in Österreich – dem »Schulerfahrungsort« der Autorin der vorliegenden Studie – unter einem besonderen Blickwinkel gestellt: Gemeint ist die

Teamarbeit, die Kooperation der Lehrer und der Teamunterricht im Zusammenhang mit der Integrationspädagogik: ein praktizierter Ansatz, der erweist, »daß alle Kinder, die eine Integrationsklasse besuchen, sowohl die sehr leistungsfähigen als auch die schwer behinderten, gemeinsam mit Erfolg lernen können, denn es machen alle Beteiligten bedeutsame Lernprozesse durch« (S. 91). So ergab sich der Anlaß, Möglichkeiten und Wege zu erkunden, wie Schule interessanter, offener und transparenter zu gestalten sei, für die Autorin aufgrund ihrer entsprechenden Erfahrungen als Hauptschullehrerin in Österreich. Die Bestrebungen, Kinder mit Lern- und/oder Sinnesbehinderungen zu integrieren, einerseits sowie die vermehrte interkulturelle Zusammensetzung der Klassen andererseits hatten im Grundschul- und Mittelstufenbereich in Österreich zu einer Art »Reparaturpädagogik« geführt, wie die Autorin anschaulich formuliert. In dieser »Werkstatt der pädagogischen Bemühungen« galt es, der denkbaren Fülle von Möglichkeiten einer Betreuung und Beratung der individuell so unterschiedlichen Lebenslagen der Schüler durch Beratungslehrer-/innen, Psychagogen, Sonder- und Heilpädagogen, Deutsch-Förderkurs-Lehrer usw. insofern gewisse Schranken aufzuerlegen, als die unterrichtenden Lehrkräfte auf Konzepte drangen, den Klassenverband als Ort der Lernerfahrungen zu erhalten. Förderung nicht durch äußere Trennung der Schülergruppen, hieß die Devise – ein integrierte

ver Ansatz, der in der gegenwärtigen Bildungslandschaft von einiger Aktualität und Brisanz ist, wie das Beispiel Baden-Württemberg zeigt. In Österreich führte dieses Suchen nach unterrichtlichen Konzepten in Form eines Teamteaching zu einem »Zwei-Lehrer-System«, da man annahm, durch die Anwesenheit von zwei Lehrerpersönlichkeiten besser auf die Heterogenität einer Schulklasse mit ihren speziellen individuellen Bedürfnissen eingehen zu können.

In ihrer Studie wirft die Autorin zunächst einen Blick auf die historische Entwicklung von Teamteaching; maßgebende Repräsentanten sind dabei die entsprechenden Projekte in den USA, in Großbritannien und in Deutschland. Dabei fördert sie vor allem für die USA eindruckliche Beispiele zutage, die erweisen, welche merkwürdigen Blüten in der Bildungslandschaft dieser technisch hochentwickelten Gesellschaft sprossen, als der »Sputnik-Schock« Ende der 50er Jahre vor allem das Bildungs-Selbstbewußtsein dieser Nation arg ankratzte: Das niedrige Niveau der schulischen Bildung geriet in den Blick; es ging um ein »Vorsprung-Halten-um-jeden-Preis« vor der Sowjetunion. Lehrermangel, mangelnde Lehrqualifikation und fehlende Attraktivität des Lehrerberufes taten ein übriges, neue Formen ausgeklügelter Unterrichtsmethoden in Teamarbeit der Lehrer, gekoppelt mit differenzierten hierarchischen Leistungs- und Entlohnungssystemen zu entwerfen. Hoffelner nennt die Projekte von Chase und Goodlad sowie bestimmte Programme wie das »Lexington Team Teaching Program«, das »Snyder Staff Utilization Project« sowie den »Trump Plan«. Der alle diese genannten Entwürfen verbindende Grundgedanke war es, durch die Aufsplitterung des Lernprozesses in

Großgruppen, Kleingruppen und Einzelarbeit die Schüler und Schülerinnen zur Selbsttätigkeit zu motivieren und ihre Diskussions- und Kritikfähigkeit zu fördern. Tiefgreifende bleibende Folgen für das Schulsystem waren damit jedoch nicht verbunden; zum einen zeigten die Ergebnisse der Leistungsstandards der Schülerinnen und Schüler, die Unterricht als Teamteaching erlebt hatten, keine signifikant besseren Leistungsstandards als bei denjenigen, die nach herkömmlicher Methode unterrichtet worden waren; zum anderen jedoch scheiterte der gut gemeinte und systematisch durchdachte Ansatz vor allem an der finanziellen Wirklichkeit: Die einzelnen Bundesstaaten waren weder willens noch in der Lage, der Lehrerschaft ein Entlohnungsniveau in der geforderten Differenzierung anzubieten.

Von eindrucklicher Wirkung für den Nachweis einer pädagogischen Fruchtbarkeit der Teamteaching-Bewegung waren die Bemühungen in Großbritannien, die zwar zu keiner Zeit ein solches Ausmaß wie in den USA erfuhren, um so mehr aber darum bemüht waren, kooperative Unterrichtsformen innerhalb flexibler Altersgruppen zu verwirklichen. Zu nennen ist hier vor allem das Teamteaching-Konzept von David Warwick aus dem Jahre 1971, nachdem zuvor vor allem in Sheffield an der »Wyborn High School« (1967) und in der »Teighmouth County Secondary School« ab 1966 (hier mit 400 Schülern) durch Fächerintegration und Auflösung der 35/40minütigen Unterrichtseinheiten umfangreiche Projekte durchgeführt worden waren. Warwick's Ansatzpunkt waren die Nöte und Bedürfnisse der Schüler, und er entwickelte verschiedene Konzepte von Unterricht in Teamarbeit und Gruppen sowohl nach fächerübergreifenden und fächerfol-

genden Gesichtspunkten als auch nach konzentrischer Methode; ebenso schlug er auch Unterrichtsmodelle vor, die sich an Leitthemen orientieren, wie z. B. »Der Mensch gestaltet die Umwelt«. Warwick entwickelte genaue Pläne, wie eine ganze Jahrgangsstufe von Schülern in Groß- oder Kleingruppenarbeit der Vielfalt der verschiedenen Aspekte eines Themas angemessen Arbeits- und Lernprozesse vollziehen kann. Allen seinen Ansätzen ist als Bedingung gemeinsam ein intensiver Zusammenarbeitsprozeß in Planung und Vorbereitung seitens der Lehrerschaft sowie eine sensible Abstimmung untereinander, wenn Klassen zu bestimmten Arbeitsgruppen zusammengeführt werden. Durch ständige Reflexion der einzelnen Gruppenleiter über ihre Arbeit und begleitende Beobachtung der Bedürfnisse der Schüler mußte, so Warwicks Absicht, seine Teamteaching-Theorie immer offen bleiben für Neuerungen und Verbesserungen.

An dieser Stelle klingt bereits das Modell der Bielefelder Laborschule an, und Hoffelner richtet ihren Blick folglich nach kurzer Berücksichtigung des Nürnberger Modells Hermann Glasers (1966) und des Beispiels der integrierten Gesamtschule Fröndenberg (1971/72 für eine fünfte und sechste Jahrgangsstufe, unterrichtet in flexiblen Schülergruppierungen, Lernlaboren, Kurs- und Einzelarbeit) auf diese Initiative Hartmut von Hentigs. Recht ausführlich beschreibt die Verfasserin Ziele, Unterrichtsgestaltung und Teamarbeit in den verschiedenen Konferenzen dieses Schulmodells, das mittlerweile seit mehr als 20 Jahren besteht und im Hinblick auf die Absicht, Kindern zu helfen, erwachsen zu werden und experimentierfreudig die Verbindung von Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft zu vermitteln,

durchaus erfolgreich und anerkannt arbeitet. Ein besonderes Gewicht bekommt dabei die innere Differenzierung der Unterrichtsgestaltung; aus der Erfahrung, daß sich viele Kinder nicht ihrer Altersstufe gemäß entwickeln, kam es v. Hentig darauf an, daß im Unterricht diese Differenzen als eine die Gruppenarbeit befruchtende Qualität eingebettet werden – die Idee einer humanen Schule als eines Lebens- und Erfahrungsraums für alle Schüler steht bei ihm im Vordergrund.

Diese vielfältigen Schulversuche führten letztlich dazu, daß von Didaktikern (Hoffelner schildert unter anderem die Gedanken von Hartmut von Hentig, Rainer Winkel, Annedore Prengel und Werner Schwendenwein) in jüngster Zeit verschiedene Formen und Anwendungsmöglichkeiten des Teamteaching diskutiert wurden. Im zweiten Teil ihrer Studie wendet sich Hoffelner diesen verschiedenen Systementwürfen von Unterricht zu, wobei vor allem der lebensvolle, praxisgesättigte Ansatz der Bielefelder Laborschule anspricht, dazu aber auch der die Wirklichkeit der integrativen Klassen, in welchen die Heterogenität der Schüler Ausgangspunkt allen pädagogischen Wirkens ist, reflektierende Blickwinkel von Prengel.

Ein besonderes Schwergewicht legt dann die Autorin im dritten Teil auf den Schulversuch »Mittelschule« als Teamteaching-Variante an einer Schule im 16. Wiener Gemeindebezirk: Eindrücklich weist die Autorin darauf hin, daß das Wohl und Wehe des Gelingens von fächerübergreifendem Unterricht und partnerschaftlichem Zusammenwirken innerhalb eines Lehrerteams von einer ständigen wissenschaftlichen Betreuung und Begleitung, die das notwendige Feedback über den Verlauf der Arbeit in den Jahrgangs-

Fachbereichs- und Partnerteams leistet, abhängt.

Überlegungen zum Einsatz von Teamteaching runden diese Studie ab, die mit wohlthuerender Reflexion und kritischer Einschätzung fundiert das Für und Wider einer Unterrichtsform diskutiert, welche mehr Schülerzentriertheit des Unterrichts, soziales Lernen und Transparenz des Unterrichts gewährleisten kann.

Die Darstellung und Erörterung didaktischer Modelle gehört beileibe nicht zur Lieblingslektüre des Rezensenten, und die teilweise sehr nach formalen Gesichtspunkten durchgeführte »Abkürzungsdiktion« macht überdies die Lektüre nicht gerade zu einem literarischen Genuß. Auch liegt der Gedanke durchaus nahe, daß die referierten Fragen die Waldorfpädagogik zunächst wenig berühren, bildete sie doch bisher einen gewissen Stabilitätsfaktor in den sich ständig verändernden Gestaltungsansätzen des öffentlichen Schulwesens. Eine Stabilität jedoch, die ihr heute in den Reihen der Didaktiker durchaus den Vorwurf der Starre, der Nicht-Verwandlungsfähigkeit oder sogar des mangelnden Willens zur Modernisierung eines in die Jahre gekommenen Schulmodells einbringt: Ob berechtigt oder nicht, soll hier nicht diskutiert werden. Es ist jedoch allenthalben geboten, in der Auseinandersetzung mit aktuellen pädagogischen Ansätzen immer wieder aufs neue das Bewußtsein für das besondere Anliegen der Waldorfpädagogik in der heutigen Bildungslandschaft zu schärfen; und dazu kann die Studie von Renate Hoffener durchaus anregen, denn in dem inneren Abwägen und Bedenken der von ihr geschilderten Entwürfe und Erfahrungen können dem Leser bestimmte »Eckpfeiler« der Waldorfschulwirklichkeit in deutlicher Konturierung bewußt werden: So

lernt man die Bedeutung des Klassenlehrerprinzips für eine kontinuierliche und von gegenseitigem Vertrauen geleitete Entwicklung der Kinder neu einschätzen; man kann sich klar machen, welche Chancen im Epochen- und Hauptunterricht liegen; man kann erneut die Notwendigkeit einer wöchentlichen pädagogischen Konferenz bedenken, mit ihrem Anliegen, sich in gemeinsamer Betrachtung einzelnen Kindern oder ganzen Klassen zu widmen und ein Bewußtsein für die gemeinsamen kollegialen Aufgaben herzustellen, damit sich nicht die Mentalität von »Einzelkämpfern« einstellt; man erlebt in aller Konsequenz, daß die Aufgabe der Weiterbildung nicht die einzelner Mitglieder, sondern des gesamten Kollegiums sein muß, und man kann auch über die Notwendigkeit regelmäßiger Klassenkonferenzen erneut nachdenken; andererseits wird man dazu ermutigt, den Aspekt der Ökonomie, der von Rudolf Steiner ja durchaus gewollt war – man nehme nur die entsprechenden Bemerkungen im »Methodisch-Didaktischen«¹ wörtlich –, durch fächerübergreifende Ansätze im Unterricht bewußt anzuwenden, und man erlebt, daß die gegenseitige kollegiale Wahrnehmung im Unterricht die Augen für oft nicht bedachte didaktische Möglichkeiten öffnen und damit den Unterricht befruchten kann.

Zusammenfassend gesagt: Gerade durch das Wahrnehmen anderer didaktischer Modelle wie im vorliegenden Fall des »Teamteaching« kann man erfahren, welche Möglichkeiten in der Waldorfpädagogik veranlagt sind – Möglichkeiten, die immer neu mit Bewußtsein durchdrungen und angewendet werden wollen.

Walter Riethmüller

1 GA 294, 9., 10. u. 12. Vortrag, S. 150, 168-170.

Bücher über Sinne

Albert Soesman: Die zwölf Sinne – Tore der Seele. 160 S., geb. DM 39,-, 1996, und

Peter Lutzker: Der Sprachsinn. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang. Reihe Logoi. 328 S., brosch. DM 58,-, 1996, beide Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Ein Verlag, der innerhalb eines Jahres zwei Bücher über die Welt der Sinne herausbringt, muß entweder als wissenschaftlicher Spezialverlag grundsätzlich mehrere Autoren zu ähnlichen Themen zu Wort kommen lassen – oder es ergeben sich daraus so unterschiedliche Aspekte, daß die Werke einander nicht im Wege stehen. Das letztere dürfte bei den beiden Schriften der Fall sein, die hier zugleich betrachtet werden. Gemeinsam ist den beiden Büchern nur, daß von der Sinneslehre die Rede ist.

Soesman (einem niederländischen Arzt) geht es um einen allgemeinverständlichen, wohl auch künstlerisch zu nennenden Zugang zu allen 12 Sinnen, die Rudolf Steiner aufgedeckt hat. Sein Vortragsstil ist der der unmittelbaren Rede, die, nur mäßig geglättet, gleich dem gesprochenen Wort zum Leser spricht. Sein Erkenntnis-mittel ist die teilweise durch Paradoxien bewegende Beschreibung, sein Ziel die Veranschaulichung von Aspekten, die Rudolf Steiner schon in knapperer Form ausgesprochen hat. Zwar führt *Soesman* einiges an, was den meisten Lesern wenig bekannt sein dürfte, aber er will nicht wissenschaftlich im Sinne gegenwärtiger Hochschulforschung sein, sondern unerwartete Perspektiven eröffnen, die sich bei einer gesamtheitlichen Betrachtung der Sinne bis in verhältnismäßig tiefe Schichten der Anthroposophie hinein auf-tun.

Eine der Besonderheiten des *Soesman*-schen Werkes ist der jeweils aufgesuchte Bezug zwischen den Sinnen und den Tierkreiszeichen beziehungsweise den geistigen Realitäten, die hinter jenen stehen. Dabei kommt es (wie häufig in seinen Darstellungen) oft zu knappen und apodiktischen Postulaten, die mancher Leser nur mit gutem Willen hinnehmen wird. Daß die Zuordnungen von Rudolf Steiner stammen, versöhnt gewiß auch nicht jeden Neuling auf dem Gebiet. Es zeigt sich, daß ein Buch wie das *Soesman*sche nur bestimmte Menschen ansprechen kann, die sich mit den Sinnen oder mit der Anthroposophie beschäftigen möchten: diejenigen Leser, die sich auf Arbeitshypothesen willig einlassen, denen eine Analogie mitunter auch den Beweis ersetzt, die die Stimmigkeit des Ganzen in der »kompositorisch-phänomenologischen Betrachtungsweise« (wie *Soesman* das nennt) erleben können. Hingegen dürfte sich mancher kritische Leser beim Durchgehen des Textes nach einiger Zeit kopfschüttelnd abwenden, weil er so viel offene Fragen, wie da notwendig übrig bleiben, nicht verkraften kann. – Ihm kann dann nur geraten werden, sich dem anderen Buch zuzuwenden, das in vieler Hinsicht ein Gegenstück zu der Schrift des Niederländers bildet. – Zweifellos ist *Soesman* ein vielschichtiges, tiefgründiges und kompositorisch lebendiges Werk gelungen. Es ist ein Aufklärungsbuch im besten anthroposophischen Sinne. Wer es ernst nimmt, fühlt sich aufgerufen, den Sinnen eine höhere Aufmerksamkeit und Pflege angedeihen zu lassen, als das bisher vielleicht der Fall war. Und wer alles für sich verifizieren möchte, was *Soesman* nur andeutet, hat (wie er selber sagt) Hausaufgaben für ein ganzes Leben.

Wenden wir nun die Aufmerksamkeit

auf Lutzkers Beschäftigung mit dem Sprachsinne. Hier ist ein ganz anderes Bestreben bemerkbar. Lutzker geht es darum, Wissenschaft im vollen Sinn zu betreiben, d.h. er strebt eine Darstellung an, die auf der Höhe der gegenwärtigen Forschung steht. Etwas derartiges war unter anderem vom Schreiber dieser Besprechung erhofft worden, als er ein Geleitwort zur Neuausgabe der klassischen Schrift über die Sinne von Aeppli verfaßte.¹

Lutzker ist Sprachlehrer und Sprachwissenschaftler. Er hat hier die Grundlagenarbeit geleistet, die letztlich einer Berufsausübung als Sprachlehrer dienen wird. Aber er hat weit mehr getan. Er hat gezeigt, wie sich die Ergebnisse weiter physiologischer, psychologischer, semantischer, linguistischer Bereiche zu einem Bild zusammenschließen, von dem die einzelnen Spezialforscher vermöge ihres Blickwinkels oft kein volles Bewußtsein haben, das aber doch als Summe in den Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte verankert ist.

Es gelingt Lutzker überzeugend darzustellen, daß die frühen Äußerungen Steiners über einen eigenständigen Sprachsinne in den Forschungsergebnissen vieler Menschen letztlich eine Stütze finden. Und er weist uns mit bestürzender Deutlichkeit darauf hin, daß Sprache mehr ist, als man zunächst denkt: nicht nur eine Aufreihung von Lauten oder Phonemen, von semantischen Strukturen, auch nicht nur eine akustisch mitteilbare Information, sondern ein Zusammenwirken von Lauten, von Bewegungen der feinsten Art mit dem ganzen Körper, von Seh-, Hör-

und Gleichgewichtsvorgängen, von Gestik, Mimik – kurz von Äußerungen des ganzen Menschen. Man muß sich gar nicht der akustischen Worte bedienen, um schon zu »sprechen«. Keineswegs – und das macht eine der wichtigsten Aussagen der Schrift aus – muß das Kind schon Worte artikulieren können, um am Sprachprozeß teilzunehmen. Das Kind erlebt Sprache schon im Mutterleib und dann weiter vom ersten Lebensstage an. Und zwar erlebt es sie als Sprache im Unterschied zum Wahrnehmen anderer Geräusche ganz spezifisch. Es formt auch schon von dieser frühen Zeit an seinen Sprachsinne. Wenn es dann beginnt, selbst zu sprechen, ist nur ein besonders wichtiger Zeitpunkt gekommen, der sich in die Kette der Stationen des Spracherwerbs einreihet.

Lutzker wägt die beiden Haupttheorien der letzten Jahrzehnte über den Erwerb der Muttersprache ab: Sprachvermögen als angeborene Veranlagung oder Sprachvermögen als Teil der allgemeinen Kulturreifung des Menschen? Sein als Hypothese vorgetragener Standpunkt: Angeboren ist die Begabung des Menschen mit einem spezifischen Sprachsinne, der sich hauptsächlich in der Integration und Interaktion der vielen anderen Sinne äußert. Dieser Sinne muß jedoch gepflegt werden, sonst verkümmert er. Man hat an verschiedenen Störungen bei einzelnen Menschen lernen können, daß bis zu einem gewissen Alter noch vieles nachzuholen ist, was zur Ausgestaltung dieses Sinnes notwendig ist, daß aber die entscheidenden Schritte doch schon geschehen, bevor das Kind selbst spricht. Rudolf Steiner hatte bereits ausgeführt, daß der Sprachsinne letztlich im ganzen Bewegungsmenschen sein Organ hat (und daher eng verwandt ist mit dem Eigenbewegungssinne).

1 Willi Aeppli: Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege. Die Sinneslehre R. Steiners in ihrer Bedeutung für die Erziehung, Stuttgart 1996.

Lutzker kann nun auf Forschungen verweisen, die in intensiver Kleinarbeit unter anderem mit Zeitlupenfilmen bis in jeden einzelnen Bewegungsablauf (des Sprechenden und des Verstehenden) korrelierte Bewegungsmuster nachgewiesen haben, die man »entrainment« nennt. Sie geschehen so ungeheuer schnell, daß von einer bewußt gesteuerten Nachahmung nicht die Rede sein kann; solche unbewußten Vorgänge, die nur Wahrnehmung sind und noch vor allem Urteil liegen, nannte Steiner ja gerade Sinnesleistungen. Hier macht jeder (auch der Erwachsene) unbewußt mit, was sein Gesprächspartner im Augenblick auch tut. Diese Mitbewegung aber ist gerade die Grundlage des Verstehens von Sprache.

Nachdem Lutzker zunächst die Ergebnisse der Fachwissenschaften diskutiert hat, stellt er dann in einem langen Kapitel eine Gesamtsicht des kindlichen Spracherwerbs dar. Das wäre wohl der Abschnitt, den sich vor allem junge Eltern vornehmen sollten, um sich der Aufgabe bewußt zu werden, die sie am Kinde haben. Sie erfahren da, was es im Detail heißt, daß das Kind »ganz Sinnesorgan« ist (Rudolf Steiner). Dem Lehrer, der hauptsächlich mit Sprache zu tun hat, insbesondere also dem Fremdsprachenlehrer, kann besonders der Anhang empfohlen werden, wo die Ergebnisse der neueren Sprachforschung für den Erwerb einer Fremdsprache fruchtbar gemacht werden. Ohne daß Lutzker dies ausdrücklich hervorhebt, ergibt sich daraus eine vertiefte Begründung für die Methode des Fremdsprachenunterrichts, wie sie an Waldorfschulen angewendet wird – vielleicht auch mit manchen Anregungen, wie sie noch wirksamer gestaltet werden könnte.

Mit diesen Hinweisen kann nur ein kleiner Aspekt der Fülle von Forschungser-

gebnissen angedeutet werden, die Lutzker vorführt. Die wissenschaftliche Qualität der Schrift dürfte allerdings ihre Verbreitung begrenzen. Der Text liest sich nicht gerade flüssig, die ungezählten Zitate können den Fluß der Gedankenführung beeinträchtigen. Zudem ist die Arbeit aus dem Englischen übersetzt worden, was in diesem Falle zu etlichen holprigen Sätzen geführt hat, die man wohl auch noch hätte glätten können.

Man wünscht Lutzkers Buch eine weite Verbreitung unter den Menschen, denen Sprachpflege ein Anliegen ist. Besonders zu begrüßen wäre es auch, wenn das Buch in die Hände derer gelangte, die sich als Fachwissenschaftler mit dem Gebiet beschäftigen. Sie könnten an ihm wohl erfahren, wie sich anthroposophisch geprägte Wissenschaftlichkeit in den aktuellen Diskurs sinnvoll eingliedern kann.

Georg Kniebe

Integration entwicklungsgestörter Kinder

Hans-Friedbert Jaenicke: Kinder mit Entwicklungsstörungen – Möglichkeiten und Grenzen der Integration in der Waldorfschule. 296 S., geb. DM 48,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Das vorliegende Buch zeichnet sich gegenüber vielen fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen zu ähnlichen Themen darin aus, daß es einen großen Leserkreis deshalb ansprechen kann, weil es so »handgreiflich« und anschaulich geschrieben ist. Eine Fülle lebendig vorgestellter konkreter Situationen aus der pädagogischen Alltagspraxis werden geschildert. Das Buch ist eine Fundgrube für alle, die mit Kindern und Jugendlichen Um-

gang haben, sie verstehen wollen und Antworten auf ihre Probleme und Nöte suchen. Jaenicke gibt eine umfassende, sprachlich wie gedanklich klare Darstellung des Waldorfschulunterrichts und seiner Fördereinrichtungen mit verständlicher menschenkundlicher Hintergrundsbeschreibung. Daß alles Erziehen als Heilen zu begreifen und zu üben ist, wird als Grundgesinnung jeglichen sinnvollen pädagogischen Handelns nachvollziehbar hervorgehoben. Desgleichen das Vertrauen auf die jedem menschlichen Wesen innewohnende Kraft zur Entwicklung trotz aller Barrieren.

Indem H.-F. Jaenicke gleich zu Anfang des Buches die verallgemeinernde Verwendung des Begriffes *Behinderung* kritisch untersucht und deutlich zwischen Störung – einer mehr oder weniger *vorübergehenden* Entwicklungssituation – und Behinderung – einem Zustand meist zeitlebens beeinträchtigter, auf Hilfe und Fürsorge angewiesener Menschen – unterscheidet, macht er auf einen schwerwiegenden Mißstand unserer Gesellschaft aufmerksam. Denn vielfach wird ein durch entwicklungsbedingte Lern- und Leistungsschwächen auffälliges Kind für seine ganze schulische und weitere Entwicklung als »behindert« abgestempelt und ausgesondert, statt daß man sachgemäß von einer Lern- und Entwicklungsstörung bzw. -auffälligkeit spricht. Schulung der Sinne ist für Jaenicke das erste Gebot für jeden Erzieher, um zu einem Bild und Urteil über Typus, Wesen, Erscheinung und Einordnung der krankhaften Neigungen des Kindes bzw. Jugendlichen zu gelangen. Exemplarisch, in liebevoll-humorvoller Weise schildert er das schwierige Kind, die Formen und Ursachen der Entwicklungsstörungen und Behinderungen sowie die Erziehungshilfen,

aber auch die Grenzen waldorfpädagogischer Maßnahmen im Übergang zu notwendigen medizinischen Hilfen. Welche Bedeutung den Schuluntersuchungen grundsätzlich und im einzelnen (z.B. bei Links-Rechts-Orientierung von Hand, Fuß, Auge des Kindes) zukommt, dem Variieren der Untersuchungsmethoden, um aus dem Festgestellten diagnostische und therapeutische Schlüsse zu ziehen, wie entscheidend es ist, daß Störungen im Bereich der unteren Sinne (der sog. Leibesinne: Tast-, Lebens-, Eigenbewegungs- und Gleichgewichtssinn) bereits im Kindergarten erkannt und entsprechend behandelt werden, ist ein weiteres Verdienst des Buches, aber auch der eindringliche Verweis auf die Folgen, wenn die urreligiösen Kräfte des Staunens, der Ehrfurcht und des Mitleids im frühkindlichen Stadium nicht entwickelt worden sind.

Wache, freudige Wahrnehmungsfähigkeit, ein pädagogisch-moralischer Erzieher- und Helferwille als Triebfeder und heilpädagogische Grundhaltung wurde von H.-F. Jaenicke seinen Kollegen vorgelebt. Möge das Buch diese Wahrnehmungen und Impulse auch möglichst vielen anderen Pädagogen vermitteln!

Andreas Schuchhardt

Schulreife

Hermann Koepke: Das siebte Jahr – Die Schulreife. 167 S., m. Abb., kart. DM 29,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 1996.

Der erfahrene Waldorflehrer Hermann Koepke zieht uns durch sein soeben erschienen Buch in ein lebenswichtiges Geschehen des heranwachsenden Kindes hinein. Zwei Bücher waren diesem letzten vorausgegangen: das erste über das neun-

te Lebensjahr, welches bereits seine 6. Auflage erfuhr, und das zweite über das zwölfte Lebensjahr. Beide Bücher wurden wegen ihrer Aktualität schon in acht Sprachen übersetzt. Das dritte Buch kann den Leser wohl deswegen so tief ergreifen, weil der Autor es versteht, uns durch die verschiedenen »Rückblicke« direkt am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu lassen. Anhand von vielfältigen Schulsituationen schildert er das Verhalten der Kinder, ihr Lebensgefühl und ihre Entwicklungsschritte.

Durch die verschiedenen »Elternabende«, die hier in direkter Rede wiedergegeben werden, kommen nicht nur der Unterricht des Lehrers und seine Ideale zum Ausdruck, sondern man lernt durch die Fragen und Einwände der Eltern auch die Freuden, Sorgen und Nöte derselben besser kennen.

Zentrale Fragen werden mit den Eltern besprochen wie zum Beispiel: Die Schulreife – Der erste Schultag – Das Finden der Rechts-Linkssymmetrie durch verschiedene Tätigkeiten, z. B. Zeichnen, Bewegungen – Die Legasthenie – Der Zusammenhang von Körperbildung und innerer Entwicklung – Die Frage der Kinderkrankheiten und vieles mehr.

Diese herausgegriffenen Themen werden von Hermann Koepke zum Teil von ganz neuen Gesichtspunkten aus beleuchtet und charakterisiert.

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Kindergärtnerinnen und Eltern kann dieses Buch Anregung und Hilfe sein für die tägliche Arbeit mit den Kindern. Es vertieft das Vertrauen und den Mut für eine Erziehung der Zukunft.

Möge es auch außerhalb der Waldorfschulen in weiterer Öffentlichkeit Verbreitung finden.

Eckhart Dönges

Mittelpunkt der Erde

A. Suchantke, H.-U. Schmutz, W. Schad, W. Fackler: Mitte der Erde. Israel und Palästina im Brennpunkt natur- und kulturgeschichtlicher Entwicklungen. 517 S. mit zahlr. Abb., Ln. DM 128,- (bis 31.3.97), danach DM 148,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Das Israel-Buch ist neu aufgelegt und weiter so aktuell, wie diese Region für Menschheit und Erde ist. 1988 in Erstauflage erschienen, war »Mitte der Erde« (hrsg. von *Andreas Suchantke*, Dozent am Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen) die letzten drei Jahre vergriffen. Das vorliegende Buch ist ein im wesentlichen unveränderter Nachdruck, der um ein weiteres faszinierendes Kapitel goetheanistischer Natur- und Menschenkunde erweitert wurde. Schätzenswert sind nicht nur die äußerst kenntnisreichen und anschaulichen Reise- und Naturberichte Suchantkescher Prägung, sondern gerade auch die neuesten und weitreichenden Forschungsergebnisse, die hier zusammengetragen und in einen beispielhaften Bezug zur Natur- und Menschheitsentwicklung gestellt werden. Dennoch wird man nicht umhinkönnen, ein Buch dieses Preises kritisch zu würdigen, obwohl man feststellen wird, daß dieser bei der gebotenen Ausstattung durchaus angemessen erscheint.

Im ersten Teil stellt der Herausgeber ein komplexes Gefüge von Erscheinungen fest, die in diesem Land, diesem »Streifen zwischen Wasser und Wüste«, zu beobachten sind. Vor dem geistigen Auge des Lesers entwickelt sich ein überaus faszinierendes Bild von Israel, das in einem Zentrum globaler kultur-, erd-, natur- und menschheitsgeschichtlicher Einflüsse

liegt. Die komplexen Beziehungen spiegeln sich in einer unerhörten Landschaftsvielfalt und gleichzeitig einer dramatischen Gegensätzlichkeit auf engstem Raum wider. Afrikanische, asiatische und europäische Einflüsse polarisieren sich in einer Brennpunktsituation und lassen auf einem höheren Niveau Grundlinien einer gemeinsamen Erd- und Menschheitsentwicklung erkennen. In der Darstellung von Suchantke, die knapp die Hälfte des Buches einnimmt, ist dieses lediglich die Essenz seiner imaginierenden Betrachtungen. Den größten Teil beansprucht eine einfühlsame ›Reise‹-beschreibung mit hervorragenden Zeichnungen und Farbbildern, die den Leser auf diese Wanderungen mitnehmen. Man wird geradezu animiert, dieses Land, diese Landschaften, aufzusuchen und nach dem Vorbild Suchantkes kennenzulernen. Besonders die eigenhändig ausgeführten Zeichnungen Suchantkes, deren Qualität man aus anderen Veröffentlichungen kennt, machen die bewußt wahrnehmende Auseinandersetzung des Autors mit der Lebenswelt Israels deutlich. Diese schöpferische Qualität ist ja nicht umsonst ein unverzichtbarer Bestandteil der Waldorfpädagogik. Nicht verhehlen mag der Rezensent, daß er in diesem Teil oft an die Grenzen seiner Aufnahmebereitschaft gelangte. Die Fakten sind teilweise so überwältigend, daß es durchaus intensiver Arbeit durch den Leser bedarf, die zu den Phänomenen gehörigen Ordnungen und Gesetze zu erkennen. Natürlich hilft einem der Autor immer wieder auf den Weg – daß aber noch für Generationen goetheanistische Forschungsarbeit übrigbleibt, ist deutlich und gut so! Jedenfalls zeigt sich auf einer höheren Ebene ein übergreifendes Gestaltungsprinzip, das biogeographische, klimatische Einflüsse (›die vier

Winde‹) oder auch die Elemente der Antike umfaßt. Damit kulminieren schließlich alle Kraftlinien dieser Landschaft in einem geistigen Zentrum, das auch Emil Bock in seiner »Urgeschichte« bereits ins Auge gefaßt hat. Zu dieser Kulmination gehört auch der sehr anregende Schluß der Darstellung in einer Art Überschau, wo Suchantke von der Savanne als einer »Landschaft des Menschen« spricht – er wirft hier den Zusammenhang der Menschheitsentwicklung und Landschaftsentwicklung auf, also die Gemeinsamkeit von Natur- und Kulturgeschichte als Ausdruck eines höheren, seelisch-differenzierten Lebens.

Der zweite Beitrag, von dem Schweizer Geologen und Waldorflehrer *Hans-Ulrich Schmutz*: »Erdgeschichtliche Entwicklung des palästinensischen Raumes«, deckt, aufbauend auf seine Betrachtungen zur Tetraederstruktur der Erde, eine Kreuzstruktur im Vorderen Orient auf, die aus einer Überschneidung von kontinentalen Dehnungszonen (Grabenbrüchen) mit den am Rande der Kontinente liegenden Kompressionszonen (Gebirgsbildung) resultieren. Im Anschluß an die Beiträge der anderen Autoren kann Schmutz nun dieses Motiv des Kreuzes auch als entscheidendes geologisches Bildungsprinzip deuten.

Der Artikel von *Wolfgang Schad*, ehemaliger Waldorflehrer und seit 1992 Evolutionsbiologe an der Universität Witten/Herdecke, beschäftigt sich mit der Entwicklung des *Homo sapiens* und seiner Kulturgeschichte. Über einen Aufriß früher Kulturstufen des Menschen, die ja in logarithmischer Geschwindigkeit aufeinanderfolgen (was auch in der Neuzeit zu beobachten ist), versucht er, eine Systematik in die Vielzahl von Steinwerkzeugfunden zu bringen. Diese Aufgabe erledigt er

mit Bravour, indem er das Kriterium der Form zu Hilfe nimmt. Ausgehend von runden Steingeräten über Polyederformen bis zum bekannteren Faustkeil zieht er eine Parallele zu der gleichzeitig stattfindenden Entwicklung eines differenzierten Raumvorstellungsvermögens des frühen Menschens. Ein geometrischer roter Faden von der Kugel über die Fläche, die Linie und den Punkt, von der dritten in die nullte Dimension. So werden die »Werkzeuge« Schulungsobjekte für die Hände und das Bewußtsein. Diese hatten im Leben der Frühformen des heutigen Menschen immer auch eine religiöse Bedeutung. Aus dieser Doppelbedeutung ergibt sich eine Art konsequenter, praktischer Monismus, aus dem im weiteren Verlauf auch *Haeckels* Biogenetische Regel eine neue Sinnrichtung erhält.

Wolfgang Facklers Beitrag hat umfassendere sozio-kulturelle Gesichtspunkte im Blick, wenn er einen Schnittpunkt menschheitsgeschichtlicher Entwicklungsströme in das heutige Israel setzt. Fackler, der Geschäftsführer am Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen ist, unternimmt den Versuch, die Wechselhaftigkeit der palästinensischen und israelischen Landesgeschichte insbesondere durch die Mittellage zwischen der ägyptischen Großmacht und den wechselnden Mächten zwischen Tigris und Euphrat aufzuzeigen. Wichtig ist auch sein Hinweis, unsere eigene Geschichte in einer historisch gewachsenen Beziehung zu den Menschen und Kulturströmen des Vorderen Orient zu denken, wie auch die Vorstellung zu bilden, daß Israel ein zukünftiger Knotenpunkt menschheitsgeschichtlicher Bestrebungen sein könnte.

In allen Beiträgen ist deutlich, daß die Entwicklung des Menschen und die Entwicklung der Erde zusammengedacht

werden müssen. Nur aus einer solchen Vorstellung heraus lassen sich zukünftige Entwicklungen auf der Erde im Sinne einer aus dem Gesamtzusammenhang von Natur und Kultur erfaßten Ökologie positiv beeinflussen. Dieses Werk ist also nicht nur Biologie- und Geographielehrern der Oberstufe zu empfehlen, die einzelne Ideen und Gedanken in ihren Unterricht einfließen lassen können, sondern allen Menschen, die ein innerliches Interesse an einem erlebbaren Zusammenhang zwischen Mensch und Welt und seiner Fortentwicklung haben. *Dierk P. Kehmann*

Drogen und ihre Wirkung

Ron Dunselman: An Stelle des Ich. Rauschdrogen und ihre Wirkung. 390 S., geb. DM 68,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Gesellschaftlich ein Alltagsthema, abgedrängt in eine Nische des Bewußtseins, stets nur den unbekannteren Mitmenschen betreffend: das Sucht-, genauer das Drogenproblem. Und dennoch ist die Suchtgefahr latent so nah, daß eigentlich niemandem zugestanden werden kann, dieses Thema gänzlich von sich zu weisen. Um vieles mehr noch, wenn man teilnahmsvollen Umgang mit Kindern, Jugendlichen hat, noch gar in einer erziehenden, verantwortungsvollen Funktion, etwa als Elternteil oder Lehrer. Hier gilt es sich zunächst ganz sachlich Information zu beschaffen, die gefährdende Rauschmittel beschreibt, den subkulturellen Stellenwert darlegt und einen unverkrampften Blick auf die Wirkungsweisen der Drogen gestattet, die nicht nur die medizi-

nisch-psychische Gefährdung hervorhebt, sondern auch das Verlockende, das Einträglichkeit der Droge, des Rauschgeschehens unverblümt ausspricht. Erst im Anschluß daran ist dann eine persönliche Stellungnahme möglich, die auf umfangreichem Verständnis fußt, Verständnis, das unbedingt Behutsamkeit und Feingefühl der Drogengefährdung gegenüber entstehen läßt und neben der Bestimmtheit des eigenen Standpunktes die beiden erfolgversprechendsten Zugänge auch zu jenen, die den Drogen sehr nahe gekommen bzw. bereits zugetan sind. Um ein solches Plateau für eigenes erzieherisches Handeln und Wirken zu schaffen, bedarf es eines Fachmannes, der nicht kokettiert mit Einblicken in von der Norm abweichende gesellschaftlich-subkulturelle Erscheinungen, sondern der eben diesen zu einer angemessenen Normalität verhilft.

Nach der Lektüre des vorliegenden Buches kann ohne jegliche Abstriche gesagt werden: Ron Dunselman ist ein solcher Fachmann, der es auf gänzlich unspektakuläre Weise vermag, das Thema »Rauschdrogen« so umfassend und lebensvoll zu vermitteln, daß die über dreihundert Seiten seines Werkes voll Gespanntheit und mit stetig wachsendem Interesse zu lesen sind, für ein »Sachbuch« nicht alltägliche Vorzüge. Geschildert werden in aller gebotenen Ausführlichkeit die Drogen LSD, Marihuana und Haschisch, die Opiate Opium, Morphinum und Heroin, dazu Methadon; sehr erfreulich, daß auch der Alkohol den ihm zukommenden Platz in dieser Thematik erhält, ebenso Kokain, Amphetamine, Ecstasy und in einem Kurzblick die Designdrogen. In äußerst wohlthuender Ruhe stellt Dunselman in einem durchdachten Aufbau Droge um Droge dar, nimmt seinen Ausgang von der historischen Kom-

ponente einer jeden Droge, die zum Teil außerordentlich überraschende Details aufweist und an sich schon eine große Bereicherung darstellt. Aus dieser historischen, teilweise kulturgeschichtlichen Dimension einer jeden Droge heraus wird die Wirkungsweise der Rauschmittel sehr ausführlich und sachlich dargelegt, wobei stets ein allgemeinverständlicher Duktus beibehalten wird, ohne aber in Allgemeinplattitüden zu verfallen; vielmehr werden die einzelnen Drogen kompetent bis ins Medizinische hinein genau voneinander abgrenzbar in ihrer Wirkung unterschieden. Wie selbstverständlich wird dabei Bezug genommen auf das anthroposophische Menschenbild, den Zusammenhang der Wesensglieder mit den Seelenkräften Denken, Fühlen und Wollen und den unterschiedlichen Rauschmitteln. Dabei kommen in vielen unaufdringlich wirkenden Zitaten Betroffene zu Wort, vielfach erstaunlich bekannte »Kulturschaffende«, die von ihren Drogenerfahrungen schildern, wodurch wie selbstverständlich das Thema aus seiner Verdrängungsnische herausgeführt und zu einem erweiterten Interesse geführt wird. So wird Droge um Droge sachlich abgehandelt, keine Verteufelung findet statt, sondern es wird das Irrtümliche der Segensverheißung einer jeden Droge herausgearbeitet. Dadurch erhält der Leser Einblick in eine umfassende Drogenkunde, wobei nicht übersehen werden darf, daß sich diese Kunde wirklich schlüssig wohl nur dem einigermaßen anthroposophisch vorgebildeten Leser erschließt. Dieses Buch weckt die Hoffnung, daß auch die Waldorfschulen endlich die engere Drogenprävention pädagogisch in die Hand nehmen. Nichts gegen die sachkompetente Aufklärungsarbeit der Suchtberater, der Beamten der Rauschgiftdezernate, die in den Schulen

vielfach die Drogenprävention in der Oberstufe durchführen; aber in der Wirksamkeit sind jene Kurzeinheiten eher umstritten, gaukeln aber vor, das Nötige getan zu haben. Würde jedoch in einer eigenen Unterrichtsepoche, im Aufbau und den Inhalten dem vorliegenden Buch folgend, das Rauschmittelproblem sachlich so interessant, ohne erhobenen, moralischen, abschreckenden Zeigefinger den Schülern (und Eltern) vermittelt, würde die Droge aus der Geschichte heraus in die Gegenwart geführt und menschenkundlich eingeordnet werden, dann erst hätte die Schule ihrem Erziehungsauftrag hinsichtlich einer aktiven Drogenprävention entsprochen, und die Lehrer hätten mit Sicherheit in den Augen der Oberstufenschüler ein gutes Stück ihrer Kompetenz als Zeitgenossen zurückgewonnen. Worauf warten wir also noch?

Martin Petzold

In den Wirren der Revolution

Inge Ott: Freiheit! Sechs Freunde in den Wirren der Französischen Revolution. 226 S., geb. DM 29,80. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Wie gewinnen Jugendliche ein lebendiges, farbenreiches Bild von der Geschichte, von wesentlichen historischen Ereignissen, und damit Verständnis für den Sinn der Geschichte, für die Lebens- und Handlungsprozesse der verschiedensten Menschengruppen in der Vergangenheit? Können Geschichten helfen, Geschichte besser zu begreifen? – Diese Fragen werden eigentlich bei der Lektüre jedes belletristischen Buches zu historischen Themen akut, und man stellt sich auch nach

der Lektüre der Erzählung »Freiheit« diese Fragen. Sechs Jugendliche erleben in der Geschichte von Inge Ott ein Stück Französischer Revolution, Episoden aus der Entwicklung von 1790 bis 1794 in Paris. Die Autorin macht die soziale Problematik im Zusammenhang mit den Revolutionswirren an einprägsamen Einzelschicksalen deutlich. Die politische Problematik, die verschiedenen politischen Richtungen und deren widersprüchliches Wirken werden hingegen kaum sinnfällig in die verschiedenen Handlungslinien eingearbeitet. Hierzu bedient sich die Verfasserin vielmehr eines Kunstgriffs, bei dem ich mir nicht sicher bin, ob er die gewünschten nacherlebbareren Eindrücke beim jugendlichen Leser hervorrufen wird. Es wird häufig mit Zitaten aus den Pariser Gazetten der damaligen Zeit versucht, gewisse »Überblicksinformationen« zu wichtigen Details der revolutionären Entwicklungen zu vermitteln.

Dabei werden – wiederum an Einzelschicksalen – die in diesen Prozessen auftretenden teilweise absurden Widersprüche, das Gegeneinander unterschiedlicher Kräfte, die sich alle revolutionär gebärden, schließlich schlimme Entartungerscheinungen, Chaos, Bluttaten, Zerstörung, durch orientierungslose Menschen verursacht, erzählerisch eindrucksvoll dargestellt. Dagegen bleiben die tatsächlichen und in der Geschichte weiterwirkenden Errungenschaften der bürgerlichen Revolution in Frankreich praktisch unerwähnt.

Was sich dagegen einprägt, ist menschliches Versagen in schwierigen Situationen: wie aus der ursprünglich gewonnenen Freiheit Unfreiheit und Willkür wurden, Verrat an der Freiheit um persönlicher Vorteile willen.

Wenn man abschließend auf die ein-

gangs gestellte Frage zurückkommt, kann man sagen: Ja, geschichtliche Erzählungen können den jungen Leser einen Schritt voranbringen auf dem Weg zu einer lebendigen Anschauung und einem elementaren Verständnis geschichtlicher Ereignisse. Die Erzählung von Inge Ott bestätigt das erneut, wobei immer daran zu denken ist, daß ein Buch natürlich nicht alles kann, aber es schafft Steinchen zum großen Mosaik eines Geschichtsbildes, das heutige Menschen von vergangenen Zeiten haben. Die Verfasserin entläßt ihre Leser mit der Erkenntnis: »Die Humanität muß größer sein als jede Politik ... Wie könnte ein politisches Modell jemals besser sein als die Menschen, die es machen, und als jene, die es verwirklichen sollen.«

Günter Wettstädt

Ein Zukunftsroman für Jugendliche

Thea Beckman: Kinder der Mutter Erde.
412 S., geb. DM 39,80. Verlag Urach-
haus, Stuttgart 1996.

Einige Jahrhunderte nach der »großen Katastrophe«, bei der die Erde fast völlig zerstört wurde, hat sich im ehemaligen Grönland ein angenehmes Klima entwickelt. So konnte dort eine neue Kultur wachsen, die sich durch ihre Ehrfurcht vor Mutter Erde und matriarchalische Strukturen auszeichnet. Die Menschen in Thule leben im Einklang mit der Natur, unter einfachen, aber menschengemäßen Bedingungen in einem wohlstrukturierten System, das die Frauen weise führen, während die Männer geachtet werden, aber keine Macht haben. Christian, der Sohn der »Konega« von Thule, beginnt als Heranwachsender diese Ungleichheit in Frage

zu stellen, zumal er sich in Thura, ein Mädchen aus dem einfachen Volk, verliebt hat, die er nach den Regeln der Thulenen aber nicht heiraten kann.

Doch plötzlich taucht im Hafen ein Expeditionsschiff aus Teutonien auf, das sich Thule einverleiben will, mit Männern an Bord, die eine völlig andere Wesensart haben als die Thulenen. Selbstüchtig, technikversessen, machthungrig und gewalttätig stehen sie den schlaun, intuitiven und einfühlsamen Frauen gegenüber, die sich mit all ihrer List gegen die Bedrohung zur Wehr setzen. Thura und einige Männer spielen dabei eine so entscheidende Rolle, daß zum guten Schluß der Frauenrat seine Gesetze ändern muß: Die Männer bekommen ein Mitspracherecht und Christian seine Thura.

Es ist bewundernswert, wie stimmig Thea Beckman die Darstellung der Handlungsweise der Frauen gelingt. Die Gegenüberstellung von guten Thulenen und bösen Teutoniern verleitet sie aber nicht zur Schwarz-Weiß-Malerei: Immer wieder bricht sie aus dem Schema aus, etwa durch den Matrosen, der sich in ein thulenisches Mädchen verliebt, oder durch den teutonischen Professor, der Thule mehr und mehr lieben lernt.

Das Buch ist wohlkomponiert. Spannung und Tempo steigern sich zusehends, die drei Erzählstränge (Liebesgeschichte, Aufstand der Männer und Kampf gegen die Teutonier) verflechten sich im Lauf der Geschichte immer mehr, bis sich am Schluß einem Sieg der Frauen das notwendige männliche Element in seiner positiven Form zugesellt.

Das Thule, das Thea Beckman hier entwirft, ist ein Paradies, wie man es sich für die Zukunft nicht schöner wünschen kann. Da wir in der Gegenwart aber leider eher Teutonier sind, spielt sich der Kampf

auch in der Seele des Lesers ab. Dieses Buch hat die Kraft, ein Umdenken anzustoßen.

Wer sich von dem eher kitschigen Umschlag nicht abschrecken läßt, findet in »Kinder der Mutter Erde« jede Menge Lesevergnügen, Ideale und Denkanstöße, so daß es allen jugendlichen Menschen nur wärmstens empfohlen werden kann.

M. u. U. Schmoller

Neue Literatur

Die Apokalypse des Johannes, übertragen von Bernd Lampe. 175 S., Ln. DM 26,-. Kooperative Dürnau, Dürnau 1996.

»Nicht verunsichern lassen. Rechtschreibreform – Die neuen Regeln«. Hrsg. von der Kölner Postversicherung, Pohlstr. 3, 50969 Köln, Schutzgebühr DM 5,-.

»Lernen aus Sicht des Subjekts«. Hrsg. von der Anthroposophischen Akademie für Gegenwartsfragen, mit Beiträgen von Chr. Gögelein, K. Holzkamp, U. u. K.-G. Becher, R. Landl, Th. Lutze-Rodenbusch, G. Niemann, J. Mietz, H. Paschen, H. Schirp, M. v. Schwanenflügel, F. Winter, W. Maiers, M. Althoff, F. Bliß, M. Schulze, R. Eichholz, P. Buck, P. Guttenhöfer, Chr. Rittelmeyer. Zu beziehen über: Markus von Schwanenflügel, Arenberg 23, 58453 Witten. Preis DM 24,50.

MITTEILENSWERTES IN KÜRZE

Privatschulverband kritisiert Bürokratie

Der scheidende Präsident des Bundesverbandes Deutscher Privatschulen (VDP), Joachim Böttcher, hat bürokratische Hemmnisse für den »bisher unbefriedigenden« Aufbau von Privatschulen in den neuen Bundesländern verantwortlich gemacht. Nur etwa ein Prozent der Schüler im Osten Deutschlands besuche derzeit eine Privatschule; in den alten Ländern seien es sechs Prozent. Die in den ersten Jahren fehlende staatliche Finanzhilfe habe die Gründung weiterer Schulen erschwert.

M.M./dpa

Zunehmende Gewalt in der Schule

Zunehmende Gewalt in der Schule hat der Lehrerverband Bildung und Erziehung (VBE) beklagt. Sie drohe, Schule und Unterricht kaputt zu machen. Neben Körperverletzung gebe es auch immer häufiger Erpressungsversuche unter Schülern.

Die Lehrer müßten für den Umgang damit künftig ausgebildet werden, denn mehr Bildung könne Kinder und Jugendliche besser vor Gewalt schützen.

Es helfe beispielsweise, wenn Kinder in der Schule lernen, Toleranz zu üben, Regeln zu beachten und ihren Standpunkt zu vertreten. Kontraproduktiv sei es dagegen, die Prügelstrafe in Schulen wieder einzuführen, wie es in England derzeit diskutiert werde.

Zu dieser Entwicklung trage die Gewalt in den Medien bei. Wer abends das »Kettensägenmassaker« sieht, sei im Unterricht nur schwer für Kleist oder Karl den Großen zu begeistern. Auch die wachsende Arbeitslosigkeit in den Familien gehöre zu den Ursachen.

Um der Bildung wieder zu mehr Bedeutung zu verhelfen, forderte der Verband eine Kommission für Bildungs- und Erziehungsfragen. Der Bundespräsident solle ihre Mitglieder nach dem nordrheinwestfälischen Vorbild ernennen, wo Minister-