

Russland heute und seine Sprache

Liebe Leserin, lieber Leser,

man begegnet in den Elternabenden, aber auch im Umfeld der Waldorfschulen immer wieder der Frage: Warum Russisch als Fremdsprache? Wir sind mit diesem Heft dieser Frage nachgegangen und konnten einen Strauß an Beiträgen ernten: Grundsätzliches zur russischen Sprache und zum Fremdsprachenunterricht, die Unterschiede zu anderen Sprachen, Methodisch-Didaktisches durch die Klassenstufen, Klassenfahrten und Handwerkspraktika in Russland, russische Theaterstücke und vieles mehr. Eindrücklich beschreibt eine Schülerin ihre Begegnung mit Cerjuschka, einem autistischen Russen.

Den Anstoß zu diesem Heft gab Christiane Harder, Russischlehrerin aus Weimar: »Zum 200. Geburtstag Puschkins muss doch etwas kommen« – und auch über ihn gibt es etwas nachzulesen.

Die Einführung in dieses Themenheft schrieb für uns der deutsche Botschafter in Moskau. Sein Fazit: Russland hat die Chance zu einem Neuanfang, wenn sich neben den enormen wirtschaftlichen Ressourcen und dem hohen kulturellen Erbe ein Rechtsempfinden für den einzelnen Menschen entwickelt. Eine Reihe weiterer Beiträge aus der russischen Waldorfschulbewegung schließt sich an. Darunter eine offene Bestandsaufnahme der Waldorfschulen in Russland aus russischer Sicht.

Auch in diesem Jahr ist das »Berichtsheft« integrierter Bestandteil der Dezembernummer und gibt Einblick in die Arbeit des Bundes der Freien Waldorfschulen.

Mit dieser Ausgabe verabschieden wir uns von diesem Jahrtausend – wir danken für die Treue unserer Leserschaft und hoffen, dass wir Sie und immer weitere Kreise im anbrechenden erreichen. Wie Sie vielleicht bemerkt haben, ist die »Erziehungskunst« schon in manchen Bahnhofsbuchhandlungen erhältlich.

Wir wünschen unseren Lesern eine gesegnete Weihnachtszeit und einen guten Start ins neue Millenium,

Ihre Redaktion

INHALT

<i>Ernst-Jörg von Studnitz: Russland an der Schwelle des 21. Jahrhunderts</i>	1331
<i>Markus Osterrieder: Europäische Zukunft und die russische Sprache</i>	1337
<i>Hartmut Werner: Warum Russisch?</i>	1340
<i>Walter Stötzler: Russischunterricht an der Waldorfschule</i>	1348
<i>Christoph Jaffke: Körperliche Wirkungen des frühen Fremdsprachenlernens</i>	1354
<i>Swetlana Geier: Die Stimme Russlands – zu Puschkins 200. Geburtstag</i>	1359
<i>Puschkin und wir – Schülerinnen berichten</i>	1366
<i>Lektürehinweis (Warwara Tschachotin: Alexander Puschkin)</i>	1368

AUS DER SCHULBEWEGUNG

<i>Russische Waldorfschulen in der Krise (W. Pegow)</i>	1369
<i>Klassenfahrten nach Russland (R. Gering)</i>	1372
<i>Sprachaufenthalte und Handwerkspraktika in Russland (K.H. Noll u. a.)</i>	1378

Ernst-Jörg von Studnitz

Russland an der Schwelle des 21. Jahrhunderts

Die Menschen Russlands schauen mit großer Unsicherheit und Ungewissheit auf das neue Jahrhundert. Die breite gebildete Schicht der Russen, die die kommunistische Herrschaft in Russland hervorgebracht hat, ist sich der Größe des Landes und der langen Geschichte des russischen Volkes wohl bewusst. Trotz der ideologischen Ausrichtung der in der kommunistischen Zeit vermittelten Bildung ist ein integrales Geschichtsbewusstsein entstanden,

das auch die lange vorkommunistische Periode der Geschichte unverbildet erfasst. Das Bewusstsein der eigenen Geschichte gehört zur geistigen Ausrüstung eines jeden gebildeten Russen, und gerade daraus resultiert das Problem der Unsicherheit und Ungewissheit beim Übergang in das neue Jahrhundert.

Die Russen wissen in aller Regel sehr viel umfänglicher, als das etwa bei uns Deutschen der Fall ist, welchen historischen Weg sie bisher gegangen sind. In Anbetracht des großen Umbruchs, der sich seit dem Zerfall der Sowjetunion vollzieht, wissen sie aber nicht, welches die tragenden Elemente für Russland im 21. Jahrhundert sein werden.

Das große Russische Reich, das sich seit etwa 1300, als sich Moskau als Großfürstentum etablierte, in ständiger Ausdehnung befunden hatte und 1989 von der Elbe bis nach Alaska reichte, ist zerbrochen, und heute ist nicht ersichtlich, welche Teile dieses Reiches vielleicht in der nächsten Zukunft noch weiterhin verlorengehen werden.

Territorial- und Statusverluste

Mit der Auflösung der Sowjetunion ging die Ukraine verloren, die seit 1654 zum russischen Reich gehörte, die baltischen Provinzen, die nur mit einer kleinen Unterbrechung von 1919 bis 1939 bereits seit 1721 zu Russland gehörten, desgleichen Weißrussland, das seit der Mitte des 17. Jahrhunderts mit Russland verbunden war, auch der Kaukasus, den Russland seit Beginn des 19. Jahrhun-





»Niemand kann Russland helfen, außer wir selbst« – Plakatwand in Moskau

(Foto Mußler)

derts eroberte, und Zentralasien, das seit 1870 schrittweise im Russischen Reich eingegliedert wurde. In dem Maße, wie der Tschetschenienkrieg als Krieg gegen die Moslems im russischen Reich aufgefasst wird, beschwört er schon heute die Gefahr herauf, dass seit Jahrhunderten zum russischen Reich gehörende islamische Völkerschaften entlang der Wolga, wie etwa Tataren und Baschkiren, von Moskau fortstreben. Die wenigen Millionen Russen, die in den ungeheuren Weiten jenseits des Baikalsees siedeln, spüren schon heute dumpf den Druck von mehr als einer Milliarde Chinesen südlich ihrer Grenzen, wohl wissend, dass China die ungleichen Verträge, durch die diese Weiten im Fernen Osten vor 150 Jahren an Russland verlorengingen, immer noch anzweifelt.

Es sind nicht nur die territorialen Verluste und Bedrohungen, die die Russen verunsichern. Ebenso schwer schmerzt der Verlust des in der Sowjetzeit errungenen Weltmachtstatus. Auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges bestätigten sich die Weltmächte USA und Sowjetunion 1972 sogar vertraglich, dass sie gleichrangig seien. Davon ist heute nicht mehr die Rede. Es gibt nur noch eine sogenannte Supermacht, die Vereinigten Staaten von Amerika. Russland weigert sich, dies anzuerkennen, und spricht stattdessen von einem multipolaren Weltssystem, sehr wohl wissend, dass das ein Wunschgedanke, nicht aber eine Realität ist. Schmerzlich erfuhr Russland in der Kosovo-Krise, dass die Machtposition, die es 1945 als Ständiges Mitglied des Sicherheitsrats der Vereinten Nationen erworben hatte, brüchig geworden ist. Im entscheidenden Augenblick fand nämlich die von den USA geführte NATO den Weg vorbei an der Veto-Position Russlands im

Sicherheitsrat. Wie schnell der ehemalige Weltmachtstatus Russlands erodiert, erlebte Russland beim ersten Schritt der NATO-Erweiterung 1998, als die ehemaligen Verbündeten der Sowjetunion im Warschauer Pakt, Polen, Ungarn und die Tschechische Republik, Mitglieder der NATO wurden, und Russland muss befürchten, dass die von ihm proklamierte rote Linie für die NATO-Erweiterung, dass nämlich Territorien der ehemaligen Sowjetunion auf keinen Fall Mitglieder der NATO werden dürfen, gegebenenfalls doch nicht zu verteidigen ist, wenn es etwa um den NATO-Beitritt der baltischen Staaten geht.

Territorial- und Statusverluste sind der Kern der großen Identitätskrise, die Russland und die Russen erfasst hat. Mit der Forderung, Russland müsse groß sein, in der Welt respektiert werden und müsse seine Interessen in Europa und der Welt jederzeit wahren können, wiederholt die russische Führungselite Forderungen, wie sie von russischer oder sowjetischer Politik in den vergangenen Jahrzehnten und Jahrhunderten gestellt und durchgesetzt werden konnten. Die russische Elite erlebt aber schmerzlich, dass Russland heute die Mittel fehlen, um solche Forderungen durchzusetzen.

Russland steht mit der Niederlage im Kalten Krieg und dem Zerschlagen des Zaren- und Sowjetreichs am Ende einer langen Periode der Gewaltherrschaft. Der Zusammenbruch ist ähnlich vollständig wie derjenige Deutschlands nach dem

*Russisches Mütterchen beim
Groß-Wäsche-Machen*



*Bettelnder Musikant auf dem Roten Platz
(Fotos Mußler)*



Zweiten Weltkrieg. Russen schauen mit Bewunderung auf die deutsche Wiederaufbauleistung, Ludwig Erhard ist in aller Munde, aber die gleiche Schlussfolgerung, dass es jetzt darum gehen müsse, das verbliebene Russland zu konsolidieren und wiederaufzubauen, wird nicht gezogen. Vielleicht ist der Schock zu groß, als dass man sich sofort an den Wiederaufbau machen könnte. Vielleicht aber ist auch die Parallele zum Zusammenbruch des Deutschen Reiches nach dem Ersten Weltkrieg, die oftmals in der russischen Diskussion gezogen wird, die näherliegende, dass nämlich das Deutsche Reich nach 1919 wie die Russische Föderation nach 1991 eher versucht sind, einen früher gehaltenen Status wiederzugewinnen, als einen wirklichen Neuanfang zu unternehmen.

Voraussetzungen für einen Neuanfang

Voraussetzungen für einen Neuanfang sind in Russland durchaus gegeben. Das Land ist sprichwörtlich reich an allen Bodenschätzen und darüber hinaus auch an qualifizierten Arbeitskräften und einer breiten, technisch hochqualifizierten Führungsschicht. Was dem Lande fehlt, ist eine leistungsfähige Organisation der menschlichen und materiellen Ressourcen, die zum Wiederaufbau der gänzlich ruinierten Wirtschaft führt. Die alleinige Konzentration aller Ressourcen auf den Ausbau der sowjetischen Rüstungsindustrie ist der entscheidende Grund für die heutige Rückständigkeit der russischen Wirtschaft. Natürlich braucht die Entwicklung einer modernen Wirtschaft in Russland großer Kapitalmengen. Wenn es aber richtig ist, dass 150 Milliarden Dollar russischen Fluchtkapitals sich im Ausland befinden, weist dies auf einen anderen Missstand hin, der zunächst überwunden werden muss, bevor an einen erfolgreichen Aufbau der russischen Wirtschaft gedacht werden kann: Es müssen Bedingungen dafür geschaffen werden, dass das Fluchtkapital und außerdem ausländisches Anlagekapital nach Russland zurückkehrt und dort erfolgreich arbeiten kann.

Hier wird ein wesentlicher Mangel der gesamten bisherigen russischen, nicht nur sowjetischen, historischen Entwicklung sichtbar, dass sich nämlich keine verlässliche Herrschaft des Rechts herausgebildet hat. An der notwendigen Gesetzgebung fehlt es gar nicht einmal so sehr. Ein viel größeres Defizit ist der Mangel an der Durchsetzung geltender Gesetze und die dabei überall festzustellende Willkür von Behörden und Gerichten.

Achtung vor der menschlichen Individualität

Die Herrschaft des Rechts hat ihren Ursprung in der Achtung vor der menschlichen Individualität. Diesen Wert hat sich Russland durch die Leiden und Verfolgungen der Dissidenten und Menschenrechtler vor allem in der Sowjetzeit errungen. Solschenizyns Archipel Gulag, das Leben und Leiden von Andrej Sacharow, Anna Achmatowa oder Ossip und Nadeschda Mandelstam, um nur einige ganz wenige zu nennen, aber auch schon Dostojewskijs Bericht »Aus ei-



Russischer »Supermarkt« (Foto Mußler)

nem Totenhaus« bezeugen, mit welch ungeheuren Mühen die Anerkennung der Menschenwürde in Russland errungen wurde. Es ist großartig zu sehen, wie der Ertrag dieser Leiden sich dem Bewusstsein einer ganzen Nation eingepägt hat. Bestürzend bleibt es, dass die Machtstrukturen immer noch nach uralten Herrschaftsprinzipien verfahren, die in der Sowjetzeit, in der Zarenzeit und in den Zeiten tatarischer Unterjochung nicht anders gewesen sind. Bis zum heutigen Tage gilt der Einzelne wenig oder nichts. Die Ereignisse des gegenwärtigen Kriegs in Tschetschenien zeigen das einmal wieder.

An der Schwelle ins 21. Jahrhundert wird Russland vor der großen Herausforderung stehen, sein Gemeinwesen in der Weise neu aufzubauen, dass der Wert der Individualität geachtet wird. In dem Maße, wie sich solches Denken durchsetzt, wird Rechtssicherheit entstehen und mit ihr die Voraussetzung geschaffen werden für eine aufstrebende Wirtschaft. Mit der Gesundung der Wirtschaft wird es auch möglich sein, die gewaltigen Ungerechtigkeiten, die heute dazu führen, dass etwa 40 Prozent der Bevölkerung unter der Armutsgrenze leben, Schritt für Schritt zu überwinden.

Eine solche Forderung ist nicht nur idealistisch. Es gibt auch Ansatzpunkte zu ihrer Realisierung. Ungeachtet seiner zynischen Menschenverachtung hat das kommunistische Bildungssystem durch seine hohe Wertschätzung für die Vermittlung des klassischen russischen Bildungsguts den Menschen moralische Werte vermittelt. Daraus entspringt ein durchaus vorhandenes Gerechtigkeitsbewusstsein, das zur Basis eines Rechtsstaats werden kann.

Wahlverhalten und Wahlergebnisse der letzten fünf Jahre haben gezeigt, dass



Der Rote Platz in Moskau (Foto Mußler)

die mündige Bevölkerung in Russland zunehmend gewillt und in der Lage ist, verantwortungsbewusste Abgeordnete zu wählen. Hält diese Tendenz an, so ist zu hoffen, dass das, was in den ersten zehn Jahren nach dem Zerfall der Sowjetunion schmerzlich vermisst wurde, nämlich das Handeln aus Verantwortung gegenüber dem Gemeinwesen, sich allmählich verstärkt. Daraus können dann gesunde Impulse für die Neuordnung des staatlichen und auch Wirtschaftslebens im Lande hervorgehen.

Voraussetzungen und Chancen für einen Neubeginn sind in Russland durchaus vorhanden. Aus dem gewaltigen materiellen Potenzial und den breiten menschlichen Fähigkeiten folgt dann auch, dass Russland seinen Platz in Europa und der Welt wie selbstverständlich einnehmen wird. Die Leidenserfahrungen der russischen Menschen vor allem im 20. Jahrhundert werden zum einen Warnung vor möglichen Abirrungen in der Geschichte der Völker sein, zum anderen aber gerade auch aus der gewonnenen moralischen Kraft der Erneuerung ein wichtiger Impuls werden für die Aufgaben, vor denen die gesamte Menschheit im 21. Jahrhundert steht.

Zum Autor: Dr. jur. Ernst-Jörg von Studnitz, geb. 1937 in Berlin, Deutscher Botschafter in Moskau seit 1995. Eintritt in den auswärtigen Dienst 1967, Verwendungen in Moskau, Ankara, New York und Ost-Berlin. Studierte Rechtswissenschaft in Heidelberg, Berlin und Kiel, Assessorexamen 1965. – Alle fünf Kinder besuchten von 1976 bis 1995 Waldorfschulen in Bonn, New York und Berlin und machten dort auch ihr Abitur.

Markus Osterrieder

Europäische Zukunft und die russische Sprache

Vor rund zehn Jahren, als die von Michail Gorbatschow eingeleiteten Reformmaßnahmen im Zeichen von Perestrojka und Glasnost die Sowjetunion in ungeahntem Ausmaß und Tempo veränderten, erfuhr auch der Russisch-Unterricht in Deutschland einen beträchtlichen Aufschwung. Nie war in der breiten Öffentlichkeit das Interesse für die kulturellen und sozialen Phänomene auf russischem Boden größer gewesen. Doch leider war dieses Interesse eine Modeerscheinung und nicht von langer Dauer. Mitte der 90er Jahre war die Zahl der Interessenten für den russischen Sprachunterricht bereits abgeflaut. Mitbedingt durch die recht einseitige Berichterstattung in den westlichen Medien, wick die Faszination dem Unverständnis und der Abneigung für ein Land, das außer sozialer und wirtschaftlicher Misere, Kriminalität, Niedergang und Krieg nichts zu bieten scheint. Mit dem Nachlassen des Interesses schwinden jedoch auch die Hoffnungen auf eine neue Annäherung der beiden Kultursphären Europas, der lateinisch-westlichen und der orthodox-östlichen, die man nach dem Fall des Eisernen Vorhangs hegen konnte. Das Gegenteil ist eingetreten: Wie gebannt blickt die Bevölkerung Europas heute nach Westen, über den Atlantik, und so ist der europäische Osten für viele in noch weitere Ferne gerückt als zu Zeiten des Kommunismus.

Dabei war der deutsche Sprachraum seit Jahrhunderten in enger kultureller Wechselbeziehung mit Russland gestanden. Nicht nur die russische Seite empfand die kulturelle Begegnung als tief anregend, fruchtbar und gewinnbringend, wiewgleich sie wiederholt von politischen Spannungen und Ereignissen überschattet wurde. Es waren deutsche Gelehrte, deren bahnbrechende Arbeiten die Entstehung der modernen russischen Schriftsprache wesentlich förder-

Moskauer Metro (Foto aus Bremen)



ten. Viele Deutsche standen im Dienst der russischen Zaren als Diplomaten, Erzieher und Universitätsprofessoren, deutsche Philosophen und Künstler fühlten sich von der russischen Sprache und ihrer immensen Gestaltungskraft angezogen und herausgefordert.

Dennoch hatte es das Russische im deutschen Sprachraum bis auf den heutigen Tag schwer, sich als anerkannte Kultursprache in demselben Maß durchzusetzen, wie das etwa in Frankreich der Fall war. Insbesondere nach 1945 hatte die Zurückhaltung oftmals politische Beweggründe: Russisch war entweder die Sprache des ideologischen Feindes (in Westdeutschland) oder aber gleichfalls ideologisch auferlegte Pflichtsprache (in Ostdeutschland). In Frankreich hingegen blickte man seit dem 19. Jahrhundert in erster Linie auf den Reichtum der russischen Kultur, vor allem auf die im gesamteuropäischen Zusammenhang herausgehobene Bedeutung der russischen Literatur, die sich erst mit dem Erlernen der Sprache ganz zu erschließen beginnt. Den besonderen Stellenwert des Russischen erkennt man daran, dass es an französischen Gymnasien Tradition ist, gerade begabte Schüler in Russisch zu unterrichten – nicht nur, weil diese Sprache für einen Franzosen schwerer zu erlernen ist als etwa Spanisch, sondern weil man es mit einer Erweiterung des kulturellen Horizonts verbindet. Etwas anderes kommt hinzu, wofür man vielleicht in Frankreich eine deutlichere Empfindung hat als im deutschen Sprachraum: Gerade weil im Französischen eine starke Formengebundenheit anzutreffen ist, die zwar »ästhetisch«, aber manchmal zugleich »lebblos« wirkt, wird das Russische in seiner lautlichen und grammatikalischen Dynamik mitunter wie ein befreiender Gegenpol erfahren.

In den letzten Jahren hat sich die Verwestlichung des wiedervereinigten Deutschlands deutlich beschleunigt. Die Verbreitung von Computer und Internet unterstützt den Siegeszug des Englischen als neuer *lingua franca* der Völker, die mit zahllosen Lehnwörtern in das Deutsche einfließt. Mit der Verwestlichung ist jedoch zugleich eine stärkere Materialisierung, Abstrahierung und Austrocknung des allgemeinen Sprachvermögens verbunden. In der heutigen westlichen Welt reduziert sich Sprache im täglichen Umgang dadurch zu einer bloßen Ansammlung kommunikativer Zeichen und Chiffren. Viele Menschen haben im Erlernen der russischen Sprache empfunden, dass diese Sprache in ihrer charakteristischen, rhythmisch-musikalischen Ausprägung, in ihrem weiten lautlichen Klangspektrum, noch wie in eine unmittelbare Jugendkraft getaucht ist, dass sie gewissermaßen ihr eigentliches Leben, ihren kulturell-geistigen Höhepunkt erst noch vor sich hat, ja dass wir heute noch gar nicht ihr spirituelles Potenzial vollständig be- und ergreifen können.

Das Erlernen der Sprache ist heute zu oft nur mit dem Blick auf den unmittelbar zu ziehenden wirtschaftlichen Nutzen verbunden, und der scheint im Blick auf Russland eher gering. Die Kluft zwischen deutscher und slawischer, beziehungsweise russischer Welt wird dadurch immer größer. Schon vor über einem Jahrhundert war sich einer der schärfsten Kritiker der deutschen Reichsgründung von 1871, der konservative Föderalist Constantin Frantz, bewusst, welche

fatalen Folgen eine solche Entfremdung für Europa haben würde; deshalb forderte er schon damals die obligatorische Einführung einer slawischen Sprache an allen Gymnasien und Realschulen in Deutschland.

Diese auseinanderstrebende Entwicklung – sollte sie anhalten – wird die geistig-mentale und kulturelle Spaltung des Kontinents vertiefen. Der Riss würde weitreichende Auswirkungen haben. Denn für Europa würde das eine Amputation der eigenen kulturell-geistigen Zukunftsmöglichkeiten bedeuten. Die materielle Not Russlands ist nämlich nur ein Aspekt der Krise, hinter der sich eine tiefere Dimension verbirgt. Es wurde bereits betont: Sprachenlernen führt zu Begegnung, nicht nur mit den Menschen, die diese Sprache als die ihre verwenden, sondern auch mit den spirituellen Kräften, die sich durch eine Sprache hindurch manifestieren. Dostojewskij nannte einmal den »russischen Menschen« einen *vse-tscholovek*, einen All-Menschen, einen potentiellen Repräsentanten der gesamten Menschheit, in ihren Freuden, insbesondere jedoch in ihren Leiden. In diesem Sinn ist die »russische Sprache« vielleicht so etwas wie ein *vse-jazyk*, eine All- oder Menschheitssprache. Nicht als Medium einer weltumfassenden Kommunikation wie das Englische (obwohl auch Russisch mit rund 250 Millionen Sprechern – Mutter- und Zweitsprachlern – einen ganzen Kontinent umfasst), sondern als Ausdrucksmedium einer künftigen weltumfassenden kulturellen Regeneration und Respiritualisierung. Denn so seltsam es in unserer nüchternen Welt von heute klingen mag: In den Lauten und Formen des Russischen (wie auch in anderen slawischen Sprachen) ruht eine spirituelle Potenz, wie sie früher in anderer Form in sakralen Sprachen wie Sanskrit oder dem Avesta gegenwärtig war. In diesem Sinne wartet auf die russische Sprache eine große, weit über den eigentlichen Volkszusammenhang hinausgehende Zukunft, die uns alle betrifft.

Zum Autor: Markus Osterrieder, geb. 1961, Historiker und Slavist am Osteuropa-Institut München; studierte Russisch in Frankreich und Deutschland. Buch: Sonnenkreuz und Lebensbaum – Irland, der Schwarzmeer-Raum und die Christianisierung der europäischen Mitte. Mitverfasser von Adriaan Bekman u.a.: Der Krieg aller gegen alle und die Geburt einer neuen Brüderlichkeit.

*Das Kosmonautendenkmal in Moskau
(Foto Mader)*



Hartmut Werner

Warum Russisch?

Zum Charakter der russischen Sprache

Die gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse in Russland laden nicht gerade dazu ein, sich mit Russisch als Fremdsprache auseinanderzusetzen. Im Gegenteil: An staatlichen Schulen wählen immer weniger Schüler Russischkurse, während zu Zeiten von Gorbatschow und der »Perestroika« das Fach einen unerhörten Aufschwung erlebte. Sicherlich ist die Frage des praktischen Nutzens bei der Fremdsprachenwahl berechtigt, wenn es z.B. um Berufsaussichten geht; gleichzeitig wird an der Entwicklung Russlands aber auch deutlich, dass es problematisch ist, die Entscheidung für oder gegen eine Fremdsprache mit den stets wechselnden politischen Großwetterlagen zu verknüpfen.

Russisch ist inzwischen an vielen Waldorfschulen zu einem festen Bestandteil des Lehrplans geworden (übrigens vielerorts lange vor dem Umbruch in der Sowjetunion) und ist auch anerkanntes Abiturprüfungsfach. Trotzdem gibt es immer wieder sorgenvolle Fragen von Eltern, aber auch Kollegen – besonders dann, wenn etwas im Unterricht »nicht klappt«: Ist die Sprache nicht zu schwer? Liegt uns die damit verbundene Kultur nicht viel zu fern? Und wie sieht es überhaupt mit der menschenkundlichen Begründung für Russisch aus?

Die letzte Frage ist sicherlich die umfassendste und zugleich die grundlegende. Wenn der Waldorflehrplan auf Menschenkunde beruht, so muss dies auch für die Fremdsprachen im engeren Sinne gelten. Es geht also darum, den menschenbildenden Aspekt des Russischen zu erfassen und zu beschreiben. Gelingt dies, so wird zugleich deutlich, welche Rolle Russisch als moderner Fremdsprache in der Schule zukommen kann und welche Motive einer Entscheidung für Russisch zugrunde liegen. Die weiteren Fragen werden sich im Anschluss daran beantworten lassen. Zunächst aber sei ein Blick auf das Thema Sprache allgemein geworfen.

Gespräch über Sprache

Situation: Eine Diskussion über die Ziele des Fremdsprachenunterrichts unter den Teilnehmern einer Tagung. Stellungnahme eines Englischlehrers: Wichtig ist doch letzten Endes, dass jemand, der in einem fremden Land ist, nach dem Bahnhof fragen kann und sich etwas zu essen kaufen kann, also im Leben mit der Sprache zurechtkommt. Entgegnung eines Lateinlehrers: Das ist eher unwichtig. Aber wenn die Schüler einmal im Leben richtig begriffen haben, was ein Akkusativ ist, dann haben sie Sprache gelernt!



*Ein Bremer Waldorfschüler im Gespräch mit einer Russin in der Moskauer U-Bahn
(Foto Gering)*

Diese vielleicht etwas plakativ gegensätzlichen Äußerungen (sie wurden tatsächlich so gemacht) führen letzten Endes zu zwei entgegengesetzten Auffassungen von Sprache oder, besser gesagt, zu zwei unterschiedlichen Betrachtungsweisen von dem, was Sprache ausmacht. Im einen Fall dient die Sprache der Verständigung, ist Kommunikationsmittel; im anderen Fall wird sie im Hinblick auf ihre Struktur betrachtet, ist Ausdruck zugrunde liegender Gliederungen und Ordnungen.

Welche Bedeutung der einen oder anderen Seite zukommt, wird aber erst von einem übergeordneten Gesichtspunkt aus ersichtlich, wenn nämlich versucht wird, das Charakteristische einer Sprache auf allen Ebenen zu erfassen, gewissermaßen dem Sprachgenius auf die Spur zu kommen. Sprachen, die unserem Kulturkreis fremd sind, können uns dabei helfen, das Unverwechselbare einer jeweiligen Sprache besser zu verstehen; dazu zwei Beispiele.

Im Aztekischen (wie auch in anderen indianischen Sprachen) gibt es kein Wort für »Vater« allgemein (ebenso nicht für Mutter, Schwester, Bruder), es gibt nur »mein Vater«, »dein Vater« etc.; erfordert eine Situation wirklich einmal, vom Vater »an sich« im Satz zu sprechen, so sagt man »jemandes Vater«, d.h. die abstrakte Kategorie »Vater« existiert nicht.¹

Die Tungusen im hohen Norden Sibiriens sind ein Volk, das im Wesentlichen von Jagd und Rentierzucht lebt; es umfasst etwa 100.000 Menschen, mehrere

1 W. Müller: Indianische Welterfahrung, Stuttgart 1985, Kap. 2

Sprachen und bewohnt ein Gebiet von der Größe Westeuropas. Im Lamutischen, einer dieser Sprachen, wird nicht unterschieden zwischen »essen« und »fressen«, ebenso sind die Bezeichnungen für »Haus«, »Wohnung«, »Nest«, »Höhle« oder »Zelt« identisch, und ein kleines Kind wird mit demselben Wort bezeichnet wie ein junger Hund oder ein junges Schaf. Es wird also kein Unterschied in der Terminologie für den Lebensbereich von Mensch und Tier gemacht. Andererseits gibt es nicht weniger als 167 (!) verschiedene Wörter für »Rentier«: Je nachdem, ob es wild oder zahm, männlich, weiblich, ein Jungtier, ein älteres Tier ist, ob es links oder rechts im Gespann geht usf., alles dies ist offenbar so wichtig, dass dafür ein eigenes Wort existiert.²

Ähnlich kann es einem auch mit Wörtern der eigenen Sprache ergehen. Das Wort »Leichnam« ist interessant hinsichtlich seiner Wortgeschichte. Im Althochdeutschen ist »lih« der Leib, der Körper, und »hamo« heißt soviel wie Hülle. (Daher noch heute unser Wort »hämisch«, wenn etwas verhüllt, versteckt ist.) Diese beiden Wörter wurden verschmolzen zu »lichinamo«, neuhochdeutsch »Leichnam«, was also eigentlich »Leibeshülle« bedeutet.³ In alter Zeit, als unsere Sprache noch viel weniger abstrakt war, wurde demnach offensichtlich der Körper des Menschen als Hülle empfunden für das, was eigentlich den Menschen ausmacht.

Aus den Beispielen, die man um ein Vielfaches vermehren könnte, geht hervor, dass Sprache mehr ist als nur Kommunikationsmittel und auch mehr als nur ein System bestimmter Strukturen. Sprache lebt eben auch als etwas Eigenes, das mit der Kultur und Geschichte des Volkes, das sie spricht, zutiefst verbunden ist. Sprache drückt bis in die Klanggestalt hinein Wesenhaftes von dem aus, was in dem betreffenden Volk als Betrachtung und Auffassung des Lebens, als Weltanschauung lebt. Damit setzt sich jeder Mensch, der eine Sprache erlernt – auch die Muttersprache – auseinander, denn Sprechen und Denken sind aufs Engste verbunden. Gerade die Muttersprache beeinflusst den Menschen auch hinsichtlich der Frage, wie er in der Welt steht und sie betrachtet. Für die Azteken ist das Leben in und mit der Familie offenbar etwas so Konkretes, dass die Sprache gar keine Bezeichnungen für Verwandtschaftsbeziehungen »an sich« bereit hält, und aus der Sicht eines Tungusen herrscht größte Vielfalt, wo wir nur das Wort »Rentier« kennen (während es uns fast undenkbar erscheint, menschliche und tierische Behausungen nicht zu unterscheiden).

Fremdsprachen lernen – die Welt anders sehen lernen

Fremde Sprachen zu lernen bedeutet, so gesehen, die Welt mit anderen Augen anschauen zu lernen, sie neu kennen zu lernen. Es ist die Auseinandersetzung mit Umwelt und Mitmensch aus einer anderen Perspektive als der eigenen, ja, es

2 Sibirische Märchen, Bd. 2 (Hrsg. G. Doerfer), Düsseldorf/Köln 1983, S. 247

3 Siehe F. Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin/New York 1975

ist eine Erweiterung und Bereicherung der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten – nicht nur der sprachlichen. Hier liegt der tiefere Grund für das Erlernen von zwei lebenden Fremdsprachen in der Waldorfschule: Es fördert die Vielseitigkeit der heranwachsenden Individualität und schafft gewissermaßen einen Ausgleich für die notwendige »Einseitigkeit« der Muttersprache. Je weiter man es bringt in der Beherrschung einer fremden Sprache, desto größer wird die Bereicherung sein, aber auch ein anfängliches Eintauchen bedeutet schon viel. Und vor allem: Selbst wenn das Kind als Erwachsener im späteren Leben die betreffende Sprache nicht weiter vertiefen oder sie sogar vergessen wird, hat die Beschäftigung damit in der Zeit des Heranwachsens doch ihren Sinn und ihre Aufgabe; es sind übende Schritte auf dem Weg zur voll ausgebildeten Persönlichkeit und auf dem Weg in die Welt.

Unter diesem Gesichtspunkt, der in der allgemeinen Diskussion über Sinn und Zweck des Fremdsprachenunterrichts oft wenig beachtet wird, erhält die Erörterung des Problems, welche Sprachen in der Schule gelernt werden, eine ganz andere Dimension als unter der Zielsetzung beruflicher Perspektiven. Der solchermaßen geweitete Horizont erlaubt nun auch die nähere Betrachtung der Ausgangsfragen zum Russischunterricht.

Welches sind also die Eigenschaften des Russischen, die das Charakteristische dieser Sprache ausmachen? Hier seien aus vier Bereichen Beispiele gewählt, die stellvertretend für viele weitere stehen mögen.

Charakteristik des Russischen

1. Laute

Fast alle russischen Konsonanten haben eine sog. »harte« und eine »weiche« Variante, die sich z.T. in der Aussprache erheblich unterscheiden, bei manchen Lauten aber auch für unsere Hörgewohnheiten kaum einen Unterschied wahrnehmen lassen. Diese Unterschiede – auch die feinen – hören »russische Ohren« aber sehr genau, denn sie geben einem Wort u.U. einen ganz anderen Sinn.

So haben die meisten russischen Konsonanten gewissermaßen einen »zarter gebildeten Bruder«, wie Herbert Hahn es einmal ausdrückte,⁴ und das verleiht der russischen Sprache viel von ihrem lautlichen Reichtum, macht sie – im Zusammenklang mit den Vokalen – so sangbar und geschmeidig.

2. Verkleinerungsformen

Es gibt eine Fülle von Endungen im Russischen, die Wörter als »Diminutiva«, als sog. Verkleinerungsformen erscheinen lassen. Dieser Ausdruck ist eigentlich unpassend, wenn man näher betrachtet, welche Rolle diese Formen spielen. Sie dienen nämlich durchaus nicht nur der Verkleinerung, sondern werden oft eher der Gefühlsnuance wegen gebraucht. Übersetzungen ins Deutsche können das nicht wiedergeben und wirken geradezu lächerlich, wenn beispielsweise eine Mutter ihrem Sohn rät, frisches Obst wegen der »Vitaminlein« zu essen, oder

4 H. Hahn: Vom Genius Europas, Bd. 2, Stuttgart 1978, S. 409

eine Ärztin dem (erwachsenen) Patienten »Aspirinchen« verordnet. Für diese Formen hat das Deutsche wenig mehr als die Endungen »-chen« und »-lein« zur Verfügung, eine – gemessen an den Möglichkeiten des Russischen – wahrhaft dürftige Auswahl. Denn diese Formen haben im Russischen weniger mit Verkleinerung als vielmehr damit zu tun, wie sich Menschen seelisch zueinander und zur Welt verhalten, sie drücken die Gestimmtheit, das gegenseitige Verhältnis oder die augenblickliche Gemütslage aus.

Das kann man nicht nur erleben, wenn Großmütter mit ihren Enkeln reden, sondern auch im Alltag, wenn beispielsweise eine Verkäuferin dem interessierten Kunden einen stattlichen Bund großer Bananen von etwa drei Kilo Gewicht entgegen hält und freundlich fragt, ob ihm nicht dieses »Zweiglein« gefalle.

3. Grammatik

Zwei grammatische Kategorien unterscheiden Russisch vor allem von den meisten lebenden westeuropäischen Sprachen: Die Flexionsformen und der Verbalaspekt. Das erste bedeutet, dass die verschiedenen »Fälle«, in denen ein Substantiv, Adjektiv usw. stehen kann (der Tisch, des Tisches ...) durch Kasusendungen bezeichnet werden, die den Artikel (der, die, das oder ein, eine) überflüssig machen; wobei es im Russischen sechs Fälle, nicht nur vier gibt. Dies erlaubt in der Folge eine große Freiheit der Wortstellung im Satz, denn man erkennt an den Endungen, was zusammengehört, so dass keine Missverständnisse auftreten. Für die Stilistik ergeben sich dadurch feinste Nuancierungsmöglichkeiten, weil verschiedene Stellen im Satz verschiedenes Gewicht haben; für das Erlernen des Russischen bedeutet es erhebliche Mühe, sich die vielen unterschiedlichen Endungen einzuprägen. Andererseits ist der Lernende hier mit einer Herausforderung konfrontiert, die für die Schulung des Denkvermögens allgemein äußerst fruchtbar werden kann: Der Sprecher oder Schreiber muss ja, wenn er einen Satz beginnt, das Konzept des Ganzen schon im Bewusstsein haben, um von Anfang an die einzelnen Wörter mit den richtigen Endungen zu versehen; schon ein so einfacher Satz wie »Sie ist nicht da« erfordert es, im Russischen das erste Wort (das Personalpronomen) in den Genitiv zu setzen.⁵

Ist das System der Fälle uns im Allgemeinen noch durch die deutsche, englische oder französische Grammatik vertraut, wo es nur weniger ausgeprägt lebt (oder durch Latein, wo es eine große Rolle spielt), so stellt der Verbalaspekt eine Kategorie dar, die uns zunächst ganz fern liegt; er bildet daher auch eine der größten Schwierigkeiten beim Russischlernen. Es handelt sich darum, dass eine Tätigkeit, ein Vorgang oder Geschehen im Russischen grundsätzlich unter zwei verschiedenen Betrachtungsweisen (»Aspekten«) dargestellt werden kann, die – vereinfacht ausgedrückt – entweder die Abgeschlossenheit, Ganzheitlichkeit des Geschehens ausdrücken oder dies nicht tun. Der erstgenannte Aspekt, der sog. vollendete, wird beispielsweise zu wählen sein, wenn es um das Ergebnis geht

5 Vgl. F. Teichmann: Die Kultur der Verstandesseele, Stuttgart 1993, wo im 3. Kapitel für das Altgriechische als flektierende Sprache diese Anforderung und ihre das Bewusstsein für Zusammenhänge schulende Kraft beschrieben wird.



Russische Gastfreundschaft (Foto aus Bremen)

(»Er hat den Zug verpasst«), der andere, sog. unvollendete, wenn das Resultat unwichtig erscheint, dafür aber andere Momente hervortreten sollen wie Dauer (»Er wartete lange auf den Zug«), Wiederholung (»Immer verpasst er den Zug«) o.ä.⁶ In jedem Fall handelt es sich jedoch um Ausdrucksmöglichkeiten, zwischen denen der Sprechende oder Schreibende wählen muss, was u.a. zur Folge hat, dass man im Wörterbuch für die meisten deutschen Verben zwei russische Entsprechungen findet. Mit Blick auf die Pädagogik ergibt sich hieraus eine wichtige Tatsache: Es findet eine fortwährende Schulung des Urteilsvermögens statt, denn die hauptsächliche Erfordernis der Wahl des richtigen Aspekts liegt darin, den subjektiven Ausdruck eines Sachverhalts nicht in Widerspruch zu den objektiven Gegebenheiten vorzunehmen.⁷

6 Die Vielschichtigkeit dieses grammatischen Phänomens kann hier nicht dargestellt werden. Sie hat interessanterweise aber auch Erleichterungen für den Lernenden zur Folge: Das Russische kommt z.B. mit nur drei Zeitstufen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) aus.

7 Ein Beispiel zur Verdeutlichung: Die Schilderung aufeinander folgender Handlungen (»Sie schloss die Tür auf, betrat den Flur und schaltete das Licht ein«) erfordert in der Regel den vollendeten Aspekt, denn die jeweils folgende Handlung kann nicht einsetzen, bevor die vorangehende abgeschlossen (»vollendet«) ist. Umgekehrt wäre es ein Widerspruch, bei gleichzeitig stattfindenden Handlungen (»Er saß im Sessel und telefonierte«) den vollendeten Aspekt zu verwenden – zumindest für die erste Handlung. Diese »Grundmuster« können aber durch den situativen Kontext vielfach modifiziert und variiert werden.

4. Wortbedeutungen

Hier betreten wir ein Feld, das uns vielleicht am tiefsten und unmittelbarsten an den Wesensgehalt einer Sprache heranführt, denn oft verbergen sich in dem, was die Wortbedeutung ausmacht, wesentliche Elemente der »Welt-Anschauung« eines Volkes.⁸ Auch auf diesem Gebiet müssen wenige Beispiele genügen, um anzudeuten, welche Dimension hier vorliegt.

Das russische Wort »mir« (bekannt durch die Raumstation gleichen Namens) hat drei Bedeutungen: »Frieden«, »Welt«, und »Dorfrat« oder »Dorfgemeinschaft« (in alter Zeit). Die Tatsache, dass diese für uns so verschiedenartigen Begriffe im Russischen durch ein und dasselbe Wort ausgedrückt werden, führt zu dem Schluss, dass sie im Bewusstsein des russisch sprechenden Menschen offenbar eine Einheit bilden. Man könnte mit einer Umschreibung also sagen: Auf der Welt sein heißt für die Russen eigentlich in Frieden leben, und für den Bauern war die Dorfgemeinschaft früher die Welt.⁹

Welche Bedeutung der Gemeinschaft überhaupt beigemessen wird, zeigt sich in vielen Sprichwörtern, Redewendungen und Ausdrücken. »My s tobj« lautet in wörtlicher Übersetzung »wir mit dir« und wird da gebraucht, wo wir im Deutschen »du und ich« sagen; das Russische betont also zunächst die Gemeinsamkeit im Miteinander der einzelnen Personen. Ganz plastisch wird dieses Verhältnis zum Mitmenschen bei den Wörtern »drug« (Freund) und »drugoj« (der andere, ein anderer), die beide derselben Wortwurzel entstammen.

Aufschlussreich ist auch der Vergleich der Art und Weise, wie grundlegende Elemente des menschlichen Daseins in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden. Ein Beispiel: Das Wort »Sinnes-wahr-nehmung« besagt, wörtlich genommen, dass wir etwas Objektives in dem erleben, wie die Welt an uns herantritt, wir halten das, was die Sinne uns bieten, für wahr. Für den Russen dagegen sind Sinneswahrnehmungen (wörtlich) »äußere Gefühle«, d.h. der Gefühlsbereich ist, vom russischen Sprachgeist aus gesehen, viel umfassender und erstreckt sich auch direkt auf das Verhältnis zur Welt.

Schlussfolgerungen für die Schule

Die ausgewählten Beispiele zur Charakterisierung des Russischen wurden Bereichen entnommen, die als repräsentativ für diese Sprache gelten dürfen, sie müssten aber in vieler Hinsicht ergänzt werden; auch ist die Charakteristik natürlich keineswegs vollständig. Vielleicht ist es aber gelungen zu zeigen, wie stark sich

8 Vgl. R. Steiner: Sprache und Sprachgeist, in: Gesamtausgabe Bd. 36, Dornach 1961, S. 296 ff.

9 Auch »na svete« heißt »auf/ in der Welt« und bedeutet gleichzeitig »im Licht« – vgl. dazu den Hinweis R. Steiners im Vortrag vom 16.11.1917 (GA 178): »Das Geheimnis der russischen Geographie besteht darinnen, dass das, was der Russe von der Erde aufnimmt, zuerst das der Erde mitgeteilte Licht ist, das von der Erde wieder zurückgeht. ... der Russe liebt seine Erde, aber er liebt sie eben aus dem Grunde, weil sie ihm ein Spiegel ist des Himmels.«

diese slawische Sprache von den mittel- und westeuropäischen Sprachen unterscheidet, die ja fast alle der germanischen oder romanischen Sprachfamilie entstammen, und welcher Reichtum der inneren und äußeren Differenzierung dieser Sprache eigen ist. Hier liegen große Möglichkeiten, bei Russisch lernenden Kindern und Jugendlichen in der Schule ganz neue Fähigkeiten zu wecken! Sie können auf den verschiedensten Gebieten der sich ausbildenden Individualität zugute kommen, sei es im Hinhören auf die feinen Lautunterschiede bei den kleineren Schülern (Gehör- und Sinnesschulung), sei es in der Aneignung komplexer grammatischer Strukturen bei den älteren (Übung des Denk- und Urteilsvermögens), um nur zwei Beispiele herauszugreifen, die geradezu therapeutisch manchen Zeittendenzen entgegenzuwirken im Stande sind.

Nun ist es natürlich nicht so, dass andere Sprachen nicht auch ihre jeweiligen Vorzüge hätten, aber das Eigentümliche der russischen Sprache kommt eben dadurch besonders zur Geltung, dass sie gewissermaßen einen ganz anderen, eigenen Ton in das Konzert der europäischen Sprachen einbringt. Gerade im Vergleich mit dem Englischen kann dies erfahren werden, und ein solcher Kontrast macht es ja so reizvoll, ganz unterschiedliche Sprachen zu lernen. Kulturell gesehen wird außerdem ein Tor zum gesamten Osten Europas hin aufgestoßen, der durch die politische Entwicklung dieses Jahrhunderts erst jetzt wieder beginnt, als Bestandteil europäischer Zivilisation ins Bewusstsein zu rücken.

Es ist kein Geheimnis, dass viele Menschen – nicht nur in der Waldorfschule – Russisch aufgeschlossen gegenüberstehen, es aber als Schulfach für zu schwer halten. Sicherlich sind hier die Schwierigkeiten auf vielen Feldern, z.B. beim Aufbau des Wortschatzes, größer als in den uns näher verwandten Sprachen. Andererseits ist aber auch der Standard, der in den Abschlüssen erreicht werden muss, wesentlich niedriger als beispielsweise im Englischen.¹⁰ Außerdem sind die Möglichkeiten, Russisch als lebende Fremdsprache nicht nur im Unterricht kennen zu lernen, in den letzten Jahren wesentlich größer geworden; manche Waldorfschulen pflegen Schulpartnerschaften und organisieren einen Schüleraustausch in der Oberstufe. So ist zu hoffen, dass Russisch als Fremdsprache dort seinen Platz findet, wo Schulgemeinschaften dies wünschen, und dass auf diese Weise ein Schulfach an Waldorfschulen existiert, dessen menschenkundlich-pädagogischer Wert rein anwendungsorientierte oder nur politische Überlegungen überflüssig macht.

Zum Autor: Hartmut Werner, Jahrgang 1947. Studium der Slavistik und Germanistik an der FU Berlin, Auslandsaufenthalte in den USA und Russland. Tätig in der Erwachsenenbildung und am Gymnasium. Waldorflehrerseminar Stuttgart. 1980 Mitbegründung der Kölner Waldorfschule, seitdem dort tätig zunächst als Klassenlehrer, dann als Fachlehrer für Russisch, Deutsch und Freien christlichen Religionsunterricht überwiegend in der Oberstufe. Seit 1990 regelmäßig als Gastdozent am Moskauer (neuerdings auch Petersburger) Waldorflehrerseminar.

10 Russisch ist seit etlichen Jahren an einer ganzen Reihe von Waldorfschulen Bestandteil der Abiturprüfung.

Walter Stötzler

Russischunterricht an der Waldorfschule

Der Fremdsprachunterricht an der Waldorfschule ist bekanntlich *in den ersten drei Jahren* ein rein mündlicher Unterricht. In ihm wird versucht, mit der Fähigkeit der Nachahmung zu arbeiten, mit der die Kinder ihre Muttersprache erlernt haben und die in den ersten Schuljahren noch nachklingt. Es geht darum, die Kinder den Klang einer reichen, vollsaftigen Sprache erleben und sie so viel wie möglich mit- und nachsprechen zu lassen. Ein starkes Rhythmisieren der Sprache hilft dabei, in den Kindern den Willensbereich anzusprechen, eine deutliche Intonation regt das gefühlsmäßige Verstehen an, und sinnhafte Gesten ermöglichen es den Kindern, zu dem Gesprochenen adäquate Vorstellungen zu entwickeln.

Nun gilt ja das Russische als »schwere« Sprache. Und tatsächlich wird ein deutsches Kind mit seinem an der Muttersprache geschulten Sprachsinn in dem englischen Satz »thisisagreenapple« unbewusst Artikel und Hilfsverb erkennen und dann durch den Anklang zum Deutschen viel leichter zu einem Verständnis kommen als bei dem russischen Satz »ätaseljonojeablako«. Oder anders ausgedrückt: Um ins Russische verstehend einzudringen, muss das Kind seine Hör-

Typisches Plattenbau-Wohngebiet in Petrosawodsk /Karelien (Fotos aus Tübingen)



und Sprechgewohnheiten stärker ändern und mehr Kräfte in sich mobilisieren als etwa beim Englischen. Aber der Gesichtspunkt Steiners, von der ersten Klasse an zwei Fremdsprachen unterrichten zu lassen, war ja gerade der, dass die unterschiedlichen Anforderungen der Sprachen die seelischen Fähigkeiten sich in höchst differenzierter Weise entwickeln lassen. Für diese pädagogisch also durchaus gewünschte Schwierigkeit werden wir dann zusätzlich dadurch entschädigt, dass das Russische eine sprachgeschichtlich junge Sprache ist, mit der jeder Russe viel existenzieller verbunden ist als etwa Westeuropäer mit ihren Sprachen, und deren lebendige klangliche Fülle die Kinder unmittelbar anspricht. Gerade die Unterstu-



Holzkirche, ohne Nägel gebaut, im Onegasee bei Petrosawodsk/Karelien

fenkinder lieben den Klang und entwickeln eine regelrechte Lust am Lautieren.

Stoff in diesen ersten drei Jahren sind Gedichte, Lieder, Verse, Dialoge, Märchen, die erzählt und inszeniert werden, Wett- und Ratespiele, thematisiert werden Körperteile, Gegenstände im Klassenzimmer, Farben, Familienmitglieder und die damit verbundenen Alltagstätigkeiten. Die Bewegung geht dabei immer vom Gesamten zum Einzelnen, von der Fülle zum Detail, ein Einzelwortbewusstsein entwickelt sich immer aus einem Gesamtzusammenhang, das Einzelreden des Schülers schält sich allmählich aus dem chorischen Sprechen heraus. Wenn der Gesamtduktus in den ersten drei Jahren auch einheitlich ist, so wird man doch auf die sich bei den Kindern vollziehende Entwicklung dadurch Rücksicht nehmen, dass der Anteil am Unterricht, wo Kinder einzeln sprechen, mit der Zeit wächst, oder dadurch, dass von der ersten Klasse, in der die Kinder einfach mitsprechen, ein allmählicher Übergang stattfindet zum Ende der dritten Klasse, in der es stärker ein Vor- und Nachsprechen ist und man die Aufmerksamkeit durchaus auf ein genaues Hören und Artikulieren der Laute hinlenkt.

Die *vierte Klasse* ist dem Erlernen der Schreibrift und des Lesens gewidmet. Dabei wird die Schrift anhand dessen entwickelt, was die Kinder aus dem Stoff der ersten drei Klassen mündlich sicher beherrschen. Dies kann durchaus in der dritten Klasse schon vorbereitet werden, indem man zum Beispiel mit Zungenbrechern arbeitet, in denen etwa Laute, die es im Deutschen nicht gibt, oder der Gegensatz von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten verstärkt vorkommen. Auch ist es nicht schlecht, wenn die Schüler das Alphabet mündlich beherrschen, damit sie sich dann in einem aufgeschriebenen Alphabet durch innerliches Aufsagen orientieren können, auch wenn sie mit einzelnen Zeichen noch Schwierigkeiten haben. Dadurch, dass die Kinder auf neue Schreibgesetzmäßigkeiten achten und sich auf eine andere Zuordnung von Laut und Zeichen einstellen müssen, wird wieder eine innere Flexibilität geschult, die dann natürlich über den Sprachunterricht hinaus wirksam sein kann. Nicht umsonst führen viele Klassenlehrer in dieser Altersstufe ja die altdeutsche Schrift ein, um diesen Effekt zu erreichen. Das Lesenlernen geht mit dem Schreiben Hand in Hand, und Ende der vierten Klasse findet der Übergang zur Druckschrift statt, so dass in der fünften Klasse dann die Schrift als wichtiges Hilfsmittel für den weiteren Sprachlernprozess zur Verfügung steht.

Als neues Gebiet kommt in der *Mittelstufe* (ab 5. Klasse) die Grammatik hinzu. Grammatikarbeit heißt, sich diejenigen Gesetzmäßigkeiten bewusst zu machen, die in der Sprache wirken und die in der Muttersprache so weit organisch verankert sind, dass der Mensch grammatikalisch einwandfrei redet, ohne ein Bewusstsein von diesen Gesetzmäßigkeiten zu haben. Im Fremdsprachunterricht treiben wir diesen Prozess insofern weiter, als wir die Schüler allmählich befähigen, mit den bewusst gewonnenen Erkenntnissen reflektierend und korrigierend wiederum auf das eigene Sprechen einzuwirken. Dies heißt allerdings keineswegs, dass die auf ein gefühlsmäßiges oder ganz unbewusstes Erfassen und Anwenden der Sprache hinzielenden Elemente des Unterrichts an Bedeutung verlieren. Im Gegenteil, nur wenn es uns gelingt, den ganzen Menschen in ausgezogener Weise anzusprechen, können wir im Hinblick auf das Sprachenlernen effektiv sein und gleichzeitig die Gesamtentwicklung des Kindes in gesunder Weise fördern. Rhythmisches Üben, das Lesen oder Rezitieren qualitativ wertvoller Texte, ausdrucksvolles Erzählen, dramatische Arbeit, Wiederholen mit kleinen Variationen gehören bis in die Oberstufe zum Repertoire des Fremdsprachenlehrers.

Das Russische mit seinem Variationsreichtum in der Konjugation, seiner unendlichen Differenziertheit in den Deklinationsformen, seinen sechs Fällen, den Verbalaspekten bietet dem Schüler reichlich Gelegenheit, sich durch das allmähliche Erfassen dieser in der Sprache sich ausdrückenden anderen Weltansicht zu entwickeln, birgt aber auch immer wieder die Gefahr, an der schiereren Fülle den Mut zu verlieren. Die Kunst des Lehrers besteht für dieses Alter, das klare Verhältnisse fordert, darin, die einzelnen Schritte so zu gestalten, dass das Ganze immer übersichtlich und durchschaubar bleibt.

Den zentralen Teil des Unterrichts nimmt die Lektüre ein. Inhalte sind Erzähltexte der unterschiedlichsten Art. Neben originalen oder adaptierten Texten russischer Klassiker oder zeitgenössischer Kinderbuchautoren sind dies altersentsprechende Texte zur Geschichte und Landeskunde. Methodisch wird der Weg vom Erzählen durch den Lehrer über das Lesen und Beantworten von Fragen zum Nacherzählen gegangen, wobei sich schriftliche und mündliche Arbeit abwechselt.

Die Wortschatzarbeit wird jetzt zunehmend bewusster betrieben, wobei die Schüler sich immer noch viel leichter tun, Wörter im Zusammenhang eines Satzes, einer Nacherzählung oder eines Sachgebietes zu lernen als Einzelvokabeln.

Gerade bezüglich dieses Lebensalters erhebt sich oft die Frage nach der Hilfe durch Eltern, die ja anders als im Englischen in den wenigsten Fällen möglich ist. Aber es ist doch völlig klar, dass wir als Lehrer unsere Arbeit und unsere Aufgaben für die Schüler so aufbauen müssen, dass wir keine fachliche Hilfe voraussetzen, was übrigens auch für das Englische gilt. Wofür wir als Lehrer aber immer dankbar sind, ist eine Willenshilfe für die Kinder durch die Eltern. Könnten wir die Kinder in der Mittelstufe dazu bringen, in jeder Sprache täglich fünf bis zehn Minuten laut zu lesen, würden wir ihnen sowohl für ihre Willensentwicklung als auch für ihr sprachliches Vorankommen einen großen Dienst erweisen. Dadurch, dass sie das zu Lesende aus dem Unterricht einigermaßen im Ohr haben, wiegen die paar Aussprachefehler, die sie dabei vielleicht machen und die von Eltern nicht korrigiert werden können, gering im Vergleich zum Nutzen, den sie davon haben.

Ein Gesichtspunkt ist natürlich auch in unserer Methodik eine lineare Progression, die sich auf Wortschatz und Grammatik sowie auf Umfang und Schwierigkeitsgrad von Texten bezieht. Für den Waldorf-Fremdsprachenlehrer wesentlicher sind aber die Entwicklungsgegebenheiten, die dem Unterricht in den verschiedenen Altersstufen jeweils ganz unterschiedliche Klangfarben geben. So sind gerade im Fremdsprachenunterricht das 9. und 12. Lebensjahr als deutliche Übergangspunkte wahrzunehmen. Ein Bewusstmachen der Grammatik ist vor der vierten Klasse nicht sinnvoll, und mit der Behandlung der Fälle, jedenfalls was ihre syntaktische Seite anbelangt, wird man vor dem 12. Jahr nicht weit kommen.

In dieser Hinsicht hat die Zeit von der 8. bis zur 10. Klasse auch wieder ihre besondere Signatur dadurch, dass die Kräfte, die bisher einen unbefangenen Zugang zur Sprache und ein mehr intuitives Verstehen und Sprechen ermöglicht haben, deutlich zurückgehen, der individuelle Zugriff aber erst entwickelt werden will. Die Kluft zwischen dem, was inhaltlich angemessen ist, und dem, was sprachlich bewältigt werden kann, bedeutet für den Sprachlehrer zwar immer ein gewisses Dilemma; sie ist jedoch in dieser Altersstufe am größten und im Russischen sicher noch ausgeprägter als etwa im Englischen, weil zum Beispiel der in diese Situation passende Übergang von der Grammatik zur Stilistik wegen der schiereren Fülle der Formenlehre nicht so leicht möglich ist. Biographien, wie



Sankt Petersburg: Blick über die Neva zur Eremitage (rechts). Foto aus Tübingen

etwa die Peters des Großen oder Puschkins, geschichtlich-landeskundliche Themen wie die Erschließung Sibiriens, humoristische Erzählungen von Tschechow, in der Gegenwart angesiedelte Lektüretexte, aber auch dramatische Arbeit bilden das Spektrum, in dem versucht wird, dieser Altersstufe gerecht zu werden.

Mit der *elften* und ganz deutlich in der *zwölften Klasse* kehrt sich diese Problematik fast um. Zwar erfordert die Grammatik- und Wortschatzarbeit nach wie vor viel Energie, und die Schüler müssen hart an ihrer Ausdrucksfähigkeit und Sprechfertigkeit arbeiten, aber das Spektrum des Möglichen weitet sich doch enorm, und der Lehrer, der möglichst viel vermitteln möchte von Russlands reicher Kultur, seiner großen Literatur, von der an Leid, aber auch an Beispielen menschlicher Größe nicht armen Vergangenheit und der im Moment ja nicht einfach zu durchschauenden Gegenwart, hat nun die Qual der Wahl. Wie ein Lehrer seine Auswahl trifft, ist vielleicht gar nicht so wesentlich. Wichtig ist vielmehr, dass er selbst ein landeskundliches Phänomen, eine geschichtliche Erscheinung oder ein literarisches Werk so durchschaut, dass er den Schüler über die Vermittlung des faktischen Zusammenhangs hinaus an das Wesen der Sache heranführen kann.

Es gibt hierbei natürlich die Möglichkeit, stärker von der Landeskunde auszugehen, wie dies an den staatlichen Schulen vorwiegend geschieht. Man kann aber genauso gut von der Literatur ausgehen, denn sie hat einerseits immer tiefste menschliche Fragen berührt, über die mit den Schülern ins Gespräch zu kommen stets lohnend ist; und sie hat andererseits in Russland immer eine enorme gesellschaftliche Kraft bedeutet, so dass sich von ihr aus leicht der Bogen zu einer intensiven Behandlung der Geschichte und der Gegenwart schlagen lässt. Die Umgangssprache kommt dabei keinesfalls zu kurz, denn eine Charakterisierung Onegins, ein Gespräch über die Gründe, aus denen Raskolnikov die Wucherin getötet hat, oder eine Beschreibung der Lebensverhältnisse des Ivan De-

nissevitsch wird natürlich nicht in der künstlerischen Sprache Puschkins, Dostojewskijs oder Solschenizyns stattfinden, sondern in der heutigen russischen Alltagssprache.

An dieser Stelle soll allerdings nicht verschwiegen werden, dass die Schüler im Russischen tatsächlich länger brauchen als etwa im Englischen, bis sie ein Buch, eine Zeitung lesen oder gar frei sprechen können. Dies hängt mit dem Formenreichtum zusammen, der bewirkt, dass in jedem Satz eine Unzahl von Fehlern gemacht werden kann, aber auch damit, dass die slawischen Sprachen zwar durchaus mit den germanischen verwandt sind, dieses Verwandtschaftsverhältnis aber sogar bei Wörtern gleichen Ursprungs nicht erlebbar ist. Der Schritt weg von muttersprachlichen Denk- und Sprechgewohnheiten ist einfach größer. Dies wird auch bei Russlandaufenthalten deutlich. Wo im Englischen manchmal zwei, drei Wochen genügen, um in die Sprache hineinzufinden, ist dieser Zeitraum für die meisten Schüler zu kurz, um in Russland sprachlich zu einem Erfolgserlebnis zu kommen. Russland ist eben ein Land mit anderen Dimensionen, als wir sie vom westlichen Ausland her gewohnt sind, die Beziehungen zu Raum und Zeit sind viel breiter angelegt, aber auch die Gesetze des Alltags, die anderen Formen der zwischenmenschlichen Beziehungen erfordern entsprechend andere zeitliche Zyklen. Wenn Schüler nach zwei Wochen manchmal schon etwas frustriert zurückgekommen sind mit dem Gefühl, immer noch nichts zu können, sah dies nach zwei, drei Monaten ganz anders aus, sowohl was die Sprache, aber auch was die ganze Beziehung zu den Menschen und dem dortigen Leben anbelangt.

In gewisser Weise schließt sich in der obersten Oberstufe der Kreis zum Anfangsunterricht. Russisch ist immer noch »schwer«, viele Schüler entwickeln aber gerade in den letzten Klassen wieder eine besondere Liebe zu der Sprache, deren Schönheit, Reichtum und Lebendigkeit sie vor allem in der Dichtung tief ansprechen kann, wobei die immer noch vorhandene unmittelbare klangliche Wirkung durch das jetzt gewonnene Verständnis einen noch differenzierteren Charakter bekommt.

Zum Autor: Walter Stötzler, Jahrgang 1952. Drei Jahre Zivildienst in Camphill-Einrichtungen, Studium der Slawistik und Anglistik in Freiburg und Berlin, seit 1984 Russischlehrer an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart.

In dieser Kirche ist eine Autowerkstatt untergebracht (Foto Mußler)



Christoph Jaffke

Körperliche Wirkungen des frühen Fremdsprachenlernens

In der Fachliteratur gibt es Hinweise darauf, dass sich die Art der Muttersprache, die ein Kind lernt, bis in die Ausbildung seiner Leiblichkeit hinein auswirkt. So ergaben Untersuchungen am Forschungsinstitut der Medizinischen Fakultät der Tokyo University, dass reine Vokale bei Japanern anders im Gehirn verarbeitet werden als bei Nicht-Japanern. Japanische Kinder, die bis zum neunten Lebensjahr in einer rein japanischsprechenden Umgebung aufgewachsen waren, nehmen reine Vokale in der linken Gehirnhälfte wahr, d. h. sie haben eine gegensätzliche hemisphärische Dominanz für reine Vokale. Das Dominanzmuster bei Japanern für verschiedene Laute deutet darauf hin, dass bei ihnen emotionale Funktionen zusammen mit der Sprache und mit von der Sprache ausgehenden logischen Funktionen vom Verbal-Hirn bestimmt werden. Bei einem westlichen Menschen hingegen ist die Verbal-Hirnhälfte deutlich der Sprache und entsprechenden logischen Funktionen vorbehalten und die nichtverbale den emotionalen Funktionen.

Bei den Japanern gehen emotionale Laute auf die linke Gehirnhälfte, und diese Dominanz der linken Hälfte wird im Verlauf der Entwicklung der Sprachfähigkeit fest verankert. Dann wird das linke Hirn auch für die emotionalen Funktionen bevorzugt, als Folge der festgelegten Verbindung zwischen emotional bezogenen Lauten und emotional bezogenen Erfahrungen.

Das Gleiche gilt bei Nicht-Japanern in Bezug auf die Dominanz des rechten Hirns für emotional bezogene Laute und Funktionen. Es lässt sich deshalb sagen, dass die Seitenzuordnung des Gefühls mit der Muttersprache erworben wird. Nach T. Tsunoda's Forschungsergebnissen bestimmt die Muttersprache, »wie ein Mensch Laute von der Außenwelt aufnimmt, verarbeitet, empfindet und begreift. Die Muttersprache ist eng verbunden mit der Entwicklung der Gefühlsmechanismen im Gehirn. Ich vermute, dass die in der Kindheit erworbene Muttersprache in engem Zusammenhang steht mit der Entstehung von Eigenheiten in Kultur und Denkweise jeder einzelnen Volksgruppe.«¹

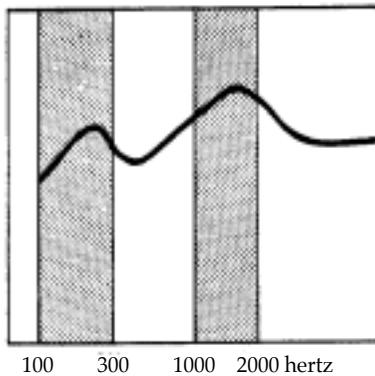
Neuere Untersuchungen an der University of California haben gezeigt, dass sogar die *Art* des Englisch, mit der ein Kind aufwächst, zu einer unterschiedlichen Ausprägung des Gehörs führt. Wie Untersuchungen an englischsprachigen Studenten in Großbritannien und in Kalifornien zeigten, führt die Muttersprache der jeweiligen Untersuchungsgruppe zu einer deutlich voneinander abweichenden

¹ Vgl. dazu T. Tsunoda: *The Japanese Brain: Uniqueness and Universality* [Translated by Y. Oiwa] Tokyo 1985

den Gehörcharakteristik. Unser Gehirn baut »in der Kindheit allmählich eine Tonhöhenrepräsentanz auf, die sprach- bzw. dialektspezifisch ist. Kalifornier nehmen bestimmte Tonfolgen anders wahr als Menschen aus Südeuropa.« Die musikalische Vorbildung der Probanden hat dabei ebensowenig eine Auswirkung auf die Forschungsergebnisse wie ihr Geschlecht oder Alter.²

Am deutlichsten konnte die prägende Wirkung der Muttersprache auf wissenschaftlicher Ebene bisher bei der Ausbildung der je nach der Muttersprache verschiedenen *Gehörcharakteristik* nachgewiesen werden. Sie lässt sich in »ethnischen Gehörkurven«, die für jede einzelne Sprache kennzeichnend sind, darstellen. Der französische Audiologe Alfred Tomatis hat diese »ethnischen Gehörcharakteristiken« in jahrzehntelanger Forschungsarbeit ermittelt: Danach kann ein Franzose in ganz bestimmten Frequenzbereichen des Gehörspektrums feinste Nuancen unterscheiden, ein Italiener in anderen, ein Deutscher hat eine besonders genaue auditive Diskriminationsfähigkeit in der Regel in wieder einem anderen Frequenzbereich. Einige Beispiele der von Tomatis ermittelten Gehörkurven seien hier angeführt:³

Französische Gehörkurve



*Auf der Ordinate:
Frequenz in Hertz*

*Auf der Abszisse:
Intensität in Dezibel*

 *Gehörkurve*  *Frequenzbereiche erhöhter Sensitivität*

»Das französische Profil ... hat zwei Spitzen, genauer gesagt zwei Bereiche mit Hochpunkten, einen bei 250 Hz im unteren Frequenzbereich und den anderen bei 1500 Hz. ... Der letztere erklärt – wegen des relativen Abfallens gegen die hohen Frequenzen zu – die Existenz der Nasale im Französischen.«

Zum folgenden *englischen* Audiogramm heißt es: »Das Hauptmerkmal ist hier die hohe Sensitivität für die Töne im oberen Frequenzbereich ... Die Gehörkurve ... reicht bis über 10.000 Hz hinaus, was bedeutet, dass ein solches Gehör in

2 D. Deutsch: Paradoxien der Tonhöhenwahrnehmung, in: *Spektrum der Wissenschaft*, Oktober 1992, S. 82

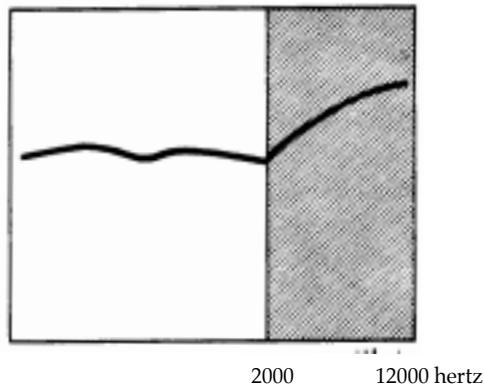
3 Detaillierte Literaturhinweise finden sich bei C. Jaffke: *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Weinheim ²1996, Kap. 6, S. 164 ff.

seinem differenzierten Aufnahmevermögen dem eines *high fidelity*-Verstärkers vergleichbar ist ... «

Als Grund für diese hohe auditive Rezeptivität nennt Tomatis die zahlreichen Zischlaute (*sibylants*) in der englischen Sprache.

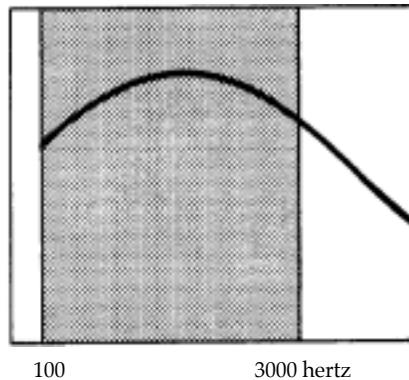
Da die Hauptfrequenzbereiche der englischen und der französischen Sprache sich nicht decken, ist es so, »als ob ein Franzose praktisch taub wird, wenn er Englisch hört.« Das Amerikanische dagegen, das eine niedriger liegende Gehörkurve als das Englische hat – mit einem Hochpunkt bei 1.800 Hz –, »ist für ein französisches Ohr leichter aufzunehmen als Oxford-Englisch. Es besteht in beiden Sprachen eine Nasalierung, die auf eine erhöhte Sensitivität im selben Frequenzbereich hinweist.«

*Englische
Gehörkurve*



Die Gehörkurve, die für die *deutsche* Sprache charakteristisch ist, wird wie folgt beschrieben: »Sie zeigt einen weiten Umfang, der bei den tiefen Frequenzen beginnt und sich bis 3.000 Hz erstreckt ... Der große Frequenzbereich des Deutschen befähigt dazu, die Phoneme anderer Sprachen leicht aufzunehmen, vorausgesetzt sie liegen innerhalb ihres Frequenzbereichs.«

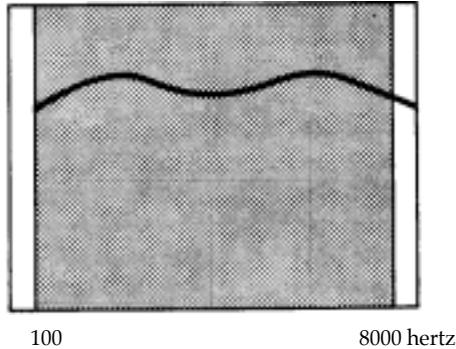
*Deutsche
Gehörkurve*



Die nachfolgend abgebildete *russische* Gehörkurve zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf sehr hohem Niveau verläuft und das denkbar breiteste Spektrum –

von 100 Hz bis 8.000 Hz – hat (elf Oktaven), innerhalb dessen das Gehör über die volle Diskriminationsfähigkeit verfügt. Beim *italienischen* Ohr erstreckt sich dieser Bereich größter Sensibilität von 2.000 Hz bis 4.000 Hz (nach Tomatis das ideale *Sängerohr*), beim französischen von 1.000 bis 2.000 Hz. Zur Besonderheit der russischen Gehörkurve heißt es bei Tomatis: »Die Russen haben den großen Vorteil, dass ihr Gehörspektrum einen Umfang zeigt, der von den tiefsten bis zu den höchsten Tönen reicht. ...□Diese Fähigkeit ist es, die die Slaven befähigt, die ganze Breite der Laute wahrzunehmen. Ihre Fähigkeit, Fremdsprachen zu lernen, ist bekannt. Dieses Phänomen ist einfach auf ihre hohe auditive Rezeptivität zurückzuführen.«

*Russische
Gehörkurve*



Um festzustellen, wie weit sich auch der Fremdsprachenunterricht in den Klassen 1 bis 3 noch auf die *körperliche* Entwicklung des Kindes auswirkt, wurden 1993 im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit in 26 Klassen an 20 Waldorfschulen in Süddeutschland Gehöruntersuchungen durchgeführt. Von den 873 Probanden waren 432 Jungen und 441 Mädchen. Von den untersuchten Klassen hatten vierzehn die Fremdsprachenkombination *Französisch/ Englisch* (462 Probanden) und zwölf *Russisch/ Englisch* (411 Probanden). Ausgehend vom Forschungsansatz von Alfred Tomatis wurden die Untersuchungen mit einem Reinton-Audiometer (Sinustöne) durchgeführt. In die Auswertung wurde auch einbezogen, welches Instrument die einzelnen Schüler spielten und wie lange sie schon Musikunterricht hatten.

Die Messdaten wurden von einem Experten für Medizin-Statistik an der Universität München ausgewertet und zeigten eine signifikant höhere auditive Diskriminationsfähigkeit bei den Russischlernern.

Die heute wissenschaftlich gesicherte Auffassung, dass Spracherwerb ein *ganzheitlicher* Vorgang ist, der sich nicht nur geistig-seelisch, sondern ebenfalls physiologisch auswirkt, findet sich auch in verschiedenen Äußerungen in Rudolf Steiners Vortragswerk. Einige Äußerungen seien hier wiedergegeben:

»Es wird der ganze Mensch mit Leib, Seele und Geist mit der Sprache verbunden.«⁴ Alles, was der Mensch an Lauten und an Sprache aus seiner Umgebung aufnimmt, wirkt »bis in die Struktur seiner feinsten Gewebe« hinein. »Gerade in

4 R. Steiner: GA (Gesamtausgabe, Dornach) Nr. 309, S. 95

die feinere Organisation fließt... alles ein, was der Mensch mit der Sprache aufnimmt. Dadurch sind ja auch die feineren Organisationen der Völker gegeben: sie fließen aus der Sprache heraus. Der Mensch ist ein Abdruck der Sprache.«⁵ »... Die feinen Organe des Gehirns, die dem Denken zugrunde liegen, die entwickeln sich... aus der Sprachorganisation.«⁶ »... Das Gehirn ist nichts anderes als der Boden, in den das Denken und Sprechen hineinkonfiguriert dasjenige, was Sie... aus der ~~Welt~~ Ihrer Umgebung bekommen, nicht aus den vererbten Anlagen heraus.«⁷ »Man verschafft sich sehr häufig nicht ein tieferes Verständnis dafür, wie eingreifend bis in die physische Organisation dasjenige ist, was geistig-seelisch namentlich an die Kinder herangebracht wird.«⁸

Über die physiologische Wirkung des frühen Sprachunterrichts äußerte sich Rudolf Steiner in einem pädagogischen Vortrag 1923 in England:

»Beim Sprachunterricht muss man ja... vor allen Dingen berücksichtigen, dass die Sprache sich tief einwurzelt in das ganze menschliche Wesen. Die Sprache, die der Mensch als seine Muttersprache aufnimmt, wurzelt sich ganz tief ein in das Atmungssystem, in das Zirkulationssystem, in den Bau des Gefäßsystems, so dass der Mensch nicht nur nach Geist und Seele, sondern nach Geist und Seele *und Körper* hingenommen wird von der Art und Weise, wie sich seine Muttersprache in ihm auslebt. Aber wir müssen uns durchaus klar darüber sein, dass die verschiedenen Sprachen in der Welt... in einer ganz ~~andern~~ Art den Menschen durchdringen...«⁹ »Wenn das Kind mit dem Zahnwechsel in die Schule hereinkommt, sprechen wir auch mit dem Sprachunterricht schon mehr zu dem bloß Seelischen, nicht mehr *so stark* zu dem Körperlichen.«¹⁰

Bis zum neunten, zehnten Lebensjahr sei es aber noch möglich, den Sprachunterricht so zu führen, »dass die Sprache von dem *ganzen* Menschen aufgenommen wird, *nicht etwa bloß von den seelisch-geistigen Kräften*.«¹¹

Durch die erwähnten Gehöruntersuchungen ist deutlich geworden, dass die russische Sprache eine prägende Wirkung auf einen bestimmten Teil der körperlichen Entwicklung unserer Schüler in der Unterstufe hat – nämlich auf eine verfeinerte Ausbildung des Gehörs.

Zum Autor: Dr. Christoph Jaffke, Fremdsprachenlehrer an der Waldorfschule Stuttgart-Kräherwald; Dozent am Waldorflehrerseminar, Stuttgart; Lehrbeauftragter der Uni Augsburg. Herausgabe der Reihe »Materialien für den Fremdsprachenunterricht an Freien Waldorfschulen«. Bücher: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe – seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik, Weinheim ²1996. Ch. Jaffke/M. Maier: Fremdsprachen für alle Kinder – Erfahrungen der Waldorfschule mit dem Frühbeginn, Stuttgart 1997.

5 R. Steiner: GA (Gesamtausgabe, Dornach), Nr. 306, S. 39

6 R. Steiner: GA, Nr. 224, S. 192

7 R. Steiner: GA, Nr. 306, S. 45

8 R. Steiner: GA, Nr. 303, S. 183

9 R. Steiner: GA, Nr. 307, S. 199 [Hervorhebung C. J.]

10 a. a. O.: S. 201 [Hervorhebung C. J.]

11 ebd. [Hervorhebung C. J.]

Swetlana Geier

Die Stimme Russlands

Zum 200. Geburtstag
von Puschkin



In diesem Jahr bietet sich die Gelegenheit, einer in Deutschland eingebürgerten »Gleichung« nachzugehen: Goethe verhält sich zur deutschen Literatur wie Puschkin zur russischen. Stimmt das?

Puschkin (1799-1837) kam aus einem uralten, völlig verarmten Adelsgeschlecht; Goethe (1749-1852) war Bürger der Freien Reichsstadt Frankfurt, Geheimer Rat und Staatsminister des Großherzogtums Sachsen-Weimar-Eisenach, für seine Verdienste geadelt. Puschkin war der erste russische Dichter, der seinen Lebensunterhalt mit der Feder verdiente; Goethe hatte seinen Herzog und erhielt nach der Italienreise das ihm zustehende Salär, ohne irgendwelchen Pflichten nachgehen zu müssen; Puschkins Stellung am Hofe in Petersburg verlangte unerbittlich einen größeren Aufwand, und seine Briefe aus den letzten Jahren handeln hauptsächlich von Geldsorgen, verpfändeten Brillanten seiner Frau und davongelaufenen Dienstboten. Goethe lebte in Weimar, aber die Welt stand ihm offen; Puschkin – in Petersburg und Moskau, und er durfte Russland nicht verlassen. Nach 1825 war Zar Nikolaus I. persönlich sein Zensor, der jedoch die zu zensierenden Werke bald dem Chef der Geheimpolizei zur Prüfung überließ. Die meist französisch geschriebenen Briefe Puschkins an seine beiden »Zensoren«, jeweils mit der Bitte um Beschleunigung des Verfahrens, sind ein schreckliches Dokument seiner Erniedrigung. Goethe hatte seinen Schiller; Puschkin – einige treue Lyzeumsfreunde, darunter auch Dichter, aber er hatte keinen ebenbürtigen Gesprächspartner; trotz seines beispielhaften Arbeitseifers, eines einzigartigen Auffassungsvermögens und seiner eminenten Sprachbegabung fehlten Puschkin im Vergleich zu Goethe fünfundvierzig Arbeitsjahre: Für Goethes Vielseitigkeit und Wissbegier reichte Puschkins kurze Lebenszeit nicht aus.

Diese Gegenüberstellung ließe sich fortsetzen, aber wir beschränken uns auf die Frage: Hätte es eine deutsche Literatur ohne Goethe gegeben? Und eine russische ohne Puschkin? Ist Goethe der Beginn der deutschen Literatur, da es doch die »Nibelungen« und den »Parzival« gab, den Minnesang, den »Simplizissimus«, einen Klopstock und einen Lessing? War er die Quelle oder Fortführung und Höhepunkt? Goethe war der Beginn vieler Kapitel des deutschen geistigen Lebens, Stifter von vielem Bleibenden außerhalb der Literatur, die Rolle Puschkins dagegen war eine andere: Puschkin ist tatsächlich das »Neue Wort« Russlands, die russische Literatur in Person.

Kürzlich hatte ich Gelegenheit, in der Stadt Lahr, in der siebeneinhalbtausend russisch-deutsche Heimkehrer leben, über Puschkin zu sprechen. Der Saal war überfüllt, und hinter einer Säule in meiner Nähe saß eine Gruppe von sechs Mädchen auf dem Boden, alle zwischen 15 und 16 Jahren. Als ich zum Schluss zwei Strophen aus Puschkins »Ewgenij Onegin« auf Russisch vorlas und mein Blick auf diese kauern den Mädchen fiel, sah ich, dass alle sechs leise mitsprachen. Sie konnten diese beiden Strophen auswendig. Alle sechs, Russinnen, besuchen ein deutsches Gymnasium, aber sie lernen immer noch Puschkin auswendig. Da musste ich mich fragen, ob sechs deutsche 16-Jährige bei der Rezitation, sagen wir, des »Faustmonologs« mitgeflüstert hätten. Auf der Schwelle zum dritten Jahrtausend ist Puschkin immer noch ein Volksdichter, der auf eine jeweils andere Weise jeder Bevölkerungsschicht das Ihre sagt. Vielleicht ist das der Grund dafür, dass Puschkin, der erst nach Goethes Tod zum ersten Mal ins Deutsche übersetzt wurde, vom deutschen Leser immer noch mit einem gewissen verlegenen Achselzucken wahrgenommen wird.

Noch ist es keinem gelungen, die einzigartige Knappheit seiner Lyrik und Prosa, die nahezu ideale Einheit von Inspiration, Gedanke und sprachlichem Ausdruck in eine andere Sprache hinüberzubringen, aber seine Wirkung auf die europäische und die Weltliteratur ist bedeutend und unübersehbar. Dostojewskij, der 1880 bei der Enthüllung des Puschkin-Denkmal s in Moskau seinen Essay über Puschkin verlas, hat darin nicht nur ein persönliches Bekenntnis abgelegt, sondern auf seine drei fundamentalen Entdeckungen hingewiesen: Puschkin sei der Urheber des »negativen russischen Typus«, der Urheber des »positiven russischen Typus« und drittens ein unerreichtes Beispiel für die nationale Fähigkeit der »tschutkost«. Dies ist ein Begriff, der im Deutschen kein Äquivalent hat und gewissermaßen nur aus der Ferne eingekreist werden kann: Er bedeutet eine aktive seelische Hellhörigkeit für ein anderes Ich, ein Sich-Verbinden-Können, das mehr als bloßes Mitgefühl ist, ein gleichsam tätiges Mitempfinden, ein eigener Sinn für die Wahrnehmung des Anderen als die wahre Voraussetzung für Brüderlichkeit.

Der unglückliche russische Held und sein Gegenstück

Wen meinte Dostojewskij mit dem charakteristischen negativen russischen Helden? Er meinte natürlich seinen Raskolnikow, seinen Stawrogin, seine Karamasows, die alle ihren Ursprung in dem Poem »Die Zigeuner« des 25-jährigen Puschkin haben. In dessen Held Aleko hatte »Puschkin bereits jenen unglücklichen russischen Heimatlosen gefunden, jenen historischen russischen Unseligen, der mit historischer Notwendigkeit in unserer vom Volk losgerissenen Gesellschaft erscheinen musste. Dieser Typus ist stimmig und zutreffend, ein Typus, der beständig und für lange Zeit bei uns, auf unserem russischen Boden Einzug gehalten hat ...«

Aleko kehrt unter verschiedenen Namen und unter verschiedener Gestalt in

Puschkins lyrischem, epischem und dramatischem Werk wieder, auch nachdem er seine höchste und endgültige Verkörperung in dem Versroman »Ewgenij Onegin« findet. Den Stoff für sein Jugendpoem brachte Puschkin aus dem russischen Süden mit und vollendete es 1824. Er erzählt darin die Geschichte eines von der zivilisierten Welt Enttäuschten, der mit ihren Gesetzen kollidiert und auf der Suche nach dem wahren Leben, das für ihn mit unbegrenzter Freiheit identisch ist, zurück in die Natur geflohen war. Er stieß zu den Zigeunern, begegnete einer jungen Schönen und glaubte, die erträumte Freiheit und Erfüllung gefunden zu haben. Aber bei der ersten Konfrontation mit dem Freiheitsanspruch seiner Geliebten hält er nicht stand und »besudelt seine Hände mit Blut«, wie Dostojewskij sagt. Die Zweiheit Aleko und die Zigeunerin Semfira, extremer Individualismus und die von den Menschen sehnsüchtig gesuchte und missbrauchte Natur, wird von der Gestalt des alten Zigeuners, Semfiras Vater, zu einer Dreierheit ergänzt. In dem Alten lebt die Erinnerung an Ovid, den Dichter schlechthin, seine Sanftmut spiegelt die melancholische Sanftmut des Verbannten wider, und in seiner Stimme klingt dessen Stimme nach. Dem abstrakten Freiheitsbegriff und Egoismus einerseits und dem natürlichen Freiheitstrieb wird die »demütige Freiheit« (»smirennaja wol'nost'«) im Schatten der Kunst gegenübergestellt. Dostojewskij sah in dem alten Zigeuner den Typus der »positiven Schönheit«, der seine Vollendung in Tatjana Larina, Puschkins Lieblingsgestalt, erreicht hat.



Puschkin, in einer Puppe dargestellt von Nina Simonovič-Efimova (1922)

Es ist bemerkenswert, wie Puschkin die Beziehung Tatjanas zum »negativen Typus« Onegin aufbaut: Als junges Mädchen begegnet sie Onegin, dem für sie in jedem Sinne Rätselhaften und Fremden. Sie liebt ihn und schreibt ihm einen Brief – für die Verhältnisse der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts eine Tat von beispiellosem Mut. Mit französischer Trivialliteratur erzogen, findet sie keine eigenen Worte, um ihre Gefühle auszudrücken, und schreibt diesen Brief aus einem französischen Liebesroman ab. Der Geliebte, immerhin ein Ehrenmann, weist sie beiläufig und überheblich in die Schranken der Konvention zurück.

Die nächste Begegnung Tatjanas mit Onegin findet in einem Wahrtraum statt. Sie sieht ihn als Anführer einer Schar phantastischer Ungeheuer, als einen Mörder. Im Bild erlebt sie seine Zerrissenheit, seinen Egoismus, seine Rücksichtslosigkeit, seine vermeintliche Stärke und tatsächliche Schwäche. Der Traum geht in Erfüllung: Aus Trägheit, aus Konvention, aus Unentschlossenheit und Gleichgültigkeit tötet Onegin im Duell seinen Freund und muss Russland verlassen. Tatjana sucht sein verwaistes Gutshaus auf, steht in der Bibliothek, blättert in Bü-

chern, die Unterstreichungen und andere Zeichen von seiner Hand tragen, und entdeckt, dass der rätselhafte Fremde nichts ist als eine Kopie europäischer Vorbilder, eine Parodie, eine Maske, »ein Moskowiter in Child Harolds Mantel«.

Tatjana gibt den Beschwörungen ihrer Mutter nach, heiratet einen Petersburger General und zieht mit ihrem Gatten in die Hauptstadt. Und hier, Jahre später, steht sie einem seiner Freunde gegenüber, der aus dem Ausland zurückgekehrt ist. Es ist Onegin. Und nun wendet sich das Blatt. Onegin liebt sie, er schreibt ihr einen Brief nach dem anderen, er fleht und drängt, sie aber bleibt kühl und ungerührt. Sie hat ihre eigene Sprache gefunden: Als es ihm endlich gelingt, sie allein zu sprechen, muss er von ihr hören, dass für sie ein Glück um den Preis eines fremden Unglücks unmöglich und sie dem einmal gegebenen Wort treu ist. An diesem Punkt setzte in Russland eine heute noch nicht beigelegte Diskussion ein, ob der Verzicht Tatjanas ein Ausdruck seelischer Größe und Stärke oder eine gesellschaftlich motivierte Feigheit sei. Wir können heute hinzufügen, dass Tatjana für Onegin einen Akt der Selbsterkenntnis vollzieht, dass sie ihm sein eigenes Wesen in aller Klarheit vor Augen stellt, ohne ihn zu verurteilen. Tatjanas »ich liebe Sie« bleibt bestehen, ein von Zeit und Umständen unabhängiges Präsens.

Wir kommen nun zum dritten Punkt in Dostojewskijs Essay, zu dem Begriff »tschutkost«, der Fähigkeit einer Wahrnehmung des Anderen in seinem besonderen Sein. Dostojewskij sagt: »Die größten europäischen Dichter haben niemals mit solcher Vollkommenheit, wie es Puschkin möglich war, den Genius eines fremden ... Volkes verkörpert ... Sie transponierten sie meistens in ihr eigenes Volkstum und deuteten sie nach ihrer eigenen Art und Weise. Sogar bei Shakespeare sind die Italiener durchweg echte Engländer. Puschkin war der einzige Dichter von Weltrang, der über die Fähigkeit verfügte, sich mit Haut und Haar in eine andere nationale Existenz zu verwandeln.«

Und damit, so folgert Dostojewskij, deutet sein Werk auf die spezifische Gabe und die eigentliche Bestimmung des russischen Menschen, »alleuropäisch« und »allweltlich« zu sein: »Russe, wirklicher Russe, durch und durch Russe zu werden, bedeutet vielleicht nichts anderes, als ein Bruder aller Menschen zu werden, ein All-Mensch, wenn man so will.«

Dostojewskijs Hinweis auf das Auftreten des »negativen« russischen Typus bei Puschkin legt dem westlichen Leser einen Leitfaden durch die russische Literatur in die Hand. Man erkennt ihn in Dostojewskijs eigenen Werken wieder und versteht erst jetzt seine fortgesetzten Bemühungen, ihm als Kontrast den »positiven« Helden (Fürst Myschkin in dem Roman »Der Idiot« z. B.) gegenüberzustellen. Auch in den verschrobene Originalen und Gaunern Gogols, den Selbstkasteiern Tolstojs, den »überflüssigen Menschen« Turgenjews, den Sonderlingen Belys und, nach dem langen Marsch durch die Wüste des Sozialistischen Realismus, in Pasternaks Zauderer Jurij Schiwago sind die Züge Alekos und Onegins nicht zu übersehen.

Dostojewskijs drei Thesen sprengten bereits 1880 die engen Grenzen der Literatur und wiesen auf Puschkin als ein nationales und universelles Phänomen hin.

Aus seinem Munde sprach die ganze russische Literatur in dem Bewusstsein, endlich eine europäische, eine Weltliteratur geworden zu sein. Man sprach über Puschkin, meinte aber Russland, seine Geschichte, seine Stellung und Mission als des Ostens Europas. Man meinte die hohe Verantwortung des Dichters vor dem eigenen Gewissen und dem Leben und bekannte sich zu Puschkin als dem Ideal einer erträumten Harmonie.

Puschkins dichterischer Weg

Schon im Lyzeum schrieb der Schüler Puschkin Gedichte, und seine Begegnung mit dem Nestor des russischen Klassizismus, Derschawin, ist mehr als eine hübsche historische Anekdote:

Bei der festlichen Abschlussfeier war der berühmte alte Mann auf dem Podium eingeknickt und erst bei Puschkins Rezitation aufgewacht. Puschkin trat als letzter mit einem eigenen Gedicht auf. Belebt und mit blitzenden Augen lauschte der Greis, erhob sich dann zum Erstaunen des Publikums aus seinem Sessel und rief: »Ihm übergebe ich meine Lyra!« Der junge Dichter aber sprang mit einem Satz vom Podium und floh in den Park. Und er war erst siebzehn, als er bekannte, ein Poet zu sein.

Den dichterischen Weg Puschkins könnte man als drei Phasen beschreiben: 1816-1823, 1823-1830, 1830-1837. Dabei handelt es sich nicht um markante biographische Abschnitte, sondern um vorherrschende Stimmungen und Fragen von allgemein menschlicher Bedeutung in seinem Œuvre.

1816-1823: Der Blick des jungen Dichters ist nach außen gerichtet. Vor dem gewaltigen historischen Panorama (Französische Revolution, Napoleon, seine Feldzüge und ihre Bedeutung für Russland), vor dem Hintergrund der europäischen Aufklärung erlebt er die deutsche und englische Romantik mit Byron als der bedeutendsten Gestalt. Diese erste Phase besteht für ihn in der Selbstbehauptung gegenüber einer Flut neuer sinnlicher und geistiger Erfahrungen. Die ersten Poeme machten Puschkin über Nacht zu einer Berühmtheit und trugen ihm den Namen »russischer Byron« ein. Er selbst wusste es besser: »Ich taue nicht für einen Helden romantischer Dichtung.« Bei der Suche nach eigenem Stil probierte er die Gewänder der großen dichterischen Autoritäten durch, um sie alsbald als untragbar abzulegen.

1823-1830: Das Poem »Zigeuner«, während der Verbannung im Süden konzi-



Puschkin (1799-1837) im Jahr 1820

piert, erschien 1824. Jetzt geht es Puschkin nicht mehr um Stil und Form, um die Fülle der Welt zu bannen, sondern vielmehr um ihren Mittelpunkt, den Menschen, und dessen Stelle innerhalb einer Weltordnung. Diese Frage war für ihn zwangsläufig mit dem Tod, der Unsterblichkeit und einer Werteskala im Leben eines Einzelnen verbunden. Jetzt wandte er sich Shakespeare zu. Es entstehen seine ersten Dialoge, die »Szenen aus dem Faust« und das historische Drama »Boris Godunow«. Aber eigentlich ist diese Periode dem Versroman »Ewgenij Onegin« gewidmet. In Puschkins Nachlass wurde eine Notiz gefunden mit den Entstehungs- und Arbeitsdaten des Romans: 1823, 9. Mai, Kischinow; 1830, 25. September, Boldino: 7 Jahre, 4 Monate, 17 Tage.

In dieselbe Phase gehören auch die »Erzählungen des verblichenen Iwan Petrowitsch Belkin«, das Kernstück der russischen Prosa, bereits in »Ewgenij Onegin« angekündigt: »Die Jahre treiben mich zur strengen Prosa.« Die Periode 1830-1837 kann als Motto Puschkins eigene Zeilen tragen: »Glück gibt es auf Erden nicht. / Es gibt nur Ruhe und die Freiheit.«

Puschkin heiratete ein Jahr nach der Beendigung von »Ewgenij Onegin« und stand seit Herbst 1831 im Dienste des Zaren als dessen persönlicher Historiograph. Ihm oblag es, die Geschichte des Bauernaufstandes unter Katharina der Großen zu schreiben, der zwischen 1773 und 1775 Russland bis in die Fundamente erschüttert hatte. Daraus entstanden die Studie »Geschichte des Aufstandes von Pugatschow« und der Roman »Die Hauptmannstochter«. Im Anschluss daran schrieb Puschkin das Poem »Der eherne Reiter«. In den Entwürfen zu einem politischen Artikel von 1831 findet sich der Satz: »Pierre I. est tout à la fois Robespierre et Napoléon (la révolution incarnée).« Und Puschkins Freundin Smirnowa erzählt, dass zu dieser Zeit seine Lieblingshelden Mohammed, Napoleon und Moses waren, Letzterer als die Gestalt von Michelangelo, die er nach einem Stich von Brülow kannte.

Auch die auf den ersten Blick bloß unterhaltsamen und hübschen Erzählungen aus dieser Zeit erinnern daran, dass das Schicksal und das Schöpferische sich in ihrer anfänglichen Qualität als entfesseltes Chaos zeigen können, solange die Raserei sich nicht zu klaren Formen bindet und die bezähmte elementare Energie zum Schicksal oder zur Geschichte wird. Die Elemente der Natur, das Wasser als Ozean, als Meer, als Fluss oder als Schneesturm sind das Medium, das die ehernen Gesetze des Schicksals in die menschliche Wirklichkeit hinüberträgt. Seine Helden, Peter der Große, Napoleon, Pugatschow, die »Inkarnationen« gestaltloser elementarer Energien, rufen Goethes Begriff des »Dämonischen« in Erinnerung (vgl. »Dichtung und Wahrheit«, 4. Teil, 20. Buch).

»Der Prophet«

Während der Puschkin-Feiern 1880 hatte Dostojewskij, der als großartiger Vortragender berühmt war, Puschkins Gedicht »Der Prophet« aus dem Jahr 1826 vorgetragen. Es ist das dramatischste von den unzähligen Dichter-Gedichten

Puschkins, das unter dem Eindruck einer Stelle aus dem Propheten Jesaja, Kapitel 6, 2, entstanden war. Seine Aussage ist so gewichtig, dass wir uns zu einer interlinearen Übersetzung entschließen müssen:

»Von geistigem Durst gepeinigt schleppte ich mich durch die Wüste,
Und ein sechsflügeliger Seraph erschien mir auf der Wegkreuzung.
Mit Fingern, leicht wie ein Traum, berührte er meine Augen,
Und die wissenden Augen öffneten sich wie die eines erschrockenen Aars.
Meine Ohren berührte er.
Und sie erfüllte Rauschen und Glockenklang.
Und ich vernahm das Beben des Himmels,
Und den Flug der Engel in der Höhe,
Und des Seegetiers Kriechen am Meeresgrund,
Und das Zittern der Rebe im Tal.
Und er schmiegte sich an meinen Mund
Und riss meine Zunge heraus,
Die müßig redende und listige,
Und legte mit seiner blutigen Rechten
Den Stachel der klugen Schlange in meinen ersterbenden Mund.
Und er spaltete meine Brust mit seinem Schwert
Und holte heraus das bebende Herz
Und schob eine feuerglühende Kohle in die klaffende Brust.
Einem Leichnam gleich lag ich in der Wüste,
Und die Stimme Gottes rief nach mir:
›Steh auf, Prophet, schau und vernimm,
Erfülle dich mit meinem Willen
Und versenge, Meere und Länder durchwandernd,
Die Herzen der Menschen mit dem Wort!‹«

Achtmal berührt der Seraph den künftigen »Propheten«, und die Berührungen werden immer heftiger und folgenschwerer, so lange, bis der Gemarterte gleich einer Leiche nichts Eigenes mehr hat. Dieser nach »Geist Dürstende« wird zu einem einzigen Hohlraum, der ihm ermöglicht, die Welt in sich aufzunehmen und sie in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit zu Wort kommen zu lassen. Das Element, aus dem er lebt und dem er als einzigem folgt, ist das Wort – die Sprache.

Zur Autorin: Swetlana Geier, 1923 in Kiew geboren, beide Eltern Russen, Schulabschluss einige Tage vor Kriegsbeginn. Im Zuge der Kriegsergebnisse Ostarbeiterlager in Dortmund. Humboldt-Stipendium und Studium der Vergleichenden Sprachwissenschaften in Freiburg. Heirat, 2 Kinder. Lektorat für Russisch am Slawischen Seminar in Freiburg, Lehraufträge an der Freien Universität Herdecke und an der Technischen Universität Karlsruhe. Seit 50 Jahren Übersetzung klassischer und zeitgenössischer russischer Literatur. Mitwirkung an den Russischlehrertagen in Kassel.

Puschkin und wir

Schülerinnen berichten

Die Idee, sich mit einem russischen Theaterstück zu beschäftigen, entstand, weil in unserem Zwölftklass-Spiel zu wenig Rollen vorhanden waren. Wir hatten uns schon lange gewünscht, ein Theaterstück auf Russisch zu spielen und diese Sprache endlich lebendig werden zu lassen. Angesichts der Tatsache, zwölf Jahre Russisch gelernt zu haben, hatten wir doch das Gefühl, dass in unserer Klasse kaum Sprachvermögen oder Literaturkenntnis, von daher auch wenig Begeisterung vorhanden war.

Unsere Russischlehrerinnen Claudia Lejbo und Swetlana Geier waren gleich bereit, uns zu unterstützen. Zunächst waren wir auf der Suche nach einer kurzen Szene und stießen dabei auf Puschkins Dramulet »Der steinerne Gast«, eine Version des Don Juan. Bei diesem Projekt hatten wir das große Glück, dass sich nur Schüler anschlossen, die wirklich das Wagnis eingehen wollten. So fanden sich für die wichtigen Rollen genau sieben Schüler. Für eine kleinere Rolle kam sogar später ein Zehntklässler hinzu, der gerade an einer Russisch-Boykottbewegung in seiner Klasse beteiligt war und so gut wie noch nie einen russischen Satz gesprochen hatte.

Schon bei den Leseproben ging uns die Aktualität des Stückes auf. Je länger wir uns damit befassten, desto vielschichtiger erschienen uns die Personen. Es kamen also immer mehr Fragen in uns auf, und wir entdeckten immer Neues. Aus der intensiven Vertiefung in die Personen ergab sich die



*Freiburger Waldorfschüler als Don Juan in
Puschkins Drama »Der steinerne Gast«*

Regie – sozusagen von innen heraus, d. h. wir blieben offen bis zum letzten Augenblick.

Swetlana Geier bestand darauf, dass wir zu den ersten Proben, bei denen die Grundakzente gesetzt wurden, gemeinsam erscheinen, um das Stück als Ganzes kennenzulernen. Um unsere eigene Rolle zu verstehen, mussten wir die anderen genauso kennen. Wesentliche Fragen kamen bei der Beschäftigung mit der Figur des Don Juan auf. Sagt er die Wahrheit, wenn er Donna Anna, der letzten seiner Frauen gesteht, er liebe sie und habe vorher keine Frau geliebt?

Wir sahen in Don Juan den modernen Menschen. Die Frage unserer Gegenwart ist die Frage nach der Stabilität der eigenen Überzeugungen. Es ist die Frage nach dem Wesen des Menschen und seinen Wurzeln. Das Bewusstsein ist instabil. Ohne zu lügen, folgt der Mensch dem momentanen Ein-

druck und widerspricht den Überzeugungen, die leider nur »Meinungen« des Augenblicks vorher sind. Wahrheit gilt nicht absolut, sondern nur auf Zeit. Alles, was Don Juan sagt, gilt für den Augenblick. Hierin unterscheidet sich Puschkins Don Juan von Mozarts Don Giovanni, der im wesentlichen ein Lüstling ist.

Genauso bewegte uns der rätselhafte Schluss des Stücks. Die letzten Worte des durch den Steinernen Gast sterbenden Don Juan sind: »Oh, Donna Anna!« Ruft er nach ihr, weil er sie noch nicht erobert hat? Ruft er nach ihr, weil er an ihr zugrunde geht? Ruft er nach ihr, weil er sie um Vergebung bittet? – Die Figur des Don Juan erschien uns immer rätselhafter und unfassbarer. Solche Fragen ließen aus dem anfänglichen Vorhaben, vor allem etwas für die Sprache zu tun, ein für uns spannendes und fesselndes Erlebnis werden.

Während unserer Arbeit erfuhren wir,

wie wenig Unterstützung und Interesse seitens der Schule uns entgegengebracht wurde. Wir hatten das Gefühl, dass unser Projekt außerhalb der Schulgemeinschaft lief. So gab es zum Beispiel Probleme bei der Raumorganisation. Offiziell wurde uns keine Probezeit zuerkannt. Es wurde nochmals deutlich, dass der russischen Sprache, obwohl sie genauso viel unterrichtet wird wie beispielsweise Englisch, wenig Bedeutung beigemessen wird. Betrachtet man die allgemeine Haltung der Eltern und Lehrer, ist es nicht verwunderlich, dass auch bei den Schülern wenig Begeisterung für die russische Sprache aufkommt.

Über den Besuch unserer Aufführungen können wir uns allerdings nur freuen. Auch wurden wir zu zwei Gastspielen nach Bonn und Bergisch-Gladbach eingeladen. Unkosten entstanden für die Schulen nicht. Für uns Spieler war es ein Höhepunkt unserer zwölf Schuljahre.

Sophia Geier, Joanna Carle

Freiburger Zwölftklässlerin in Puschkins Drama als Donna Anna



Lektürehinweis: Warwara Tschachotin: Alexander Puschkin

Seit vielen Jahren gibt es diese bei Lehrern und Schülern gleichermaßen beliebte Lektüre für die 10. Klasse: Die Darstellung wurde von einer erfahrenen Kollegin als Lesestoff für den Russischunterricht der 10. Klasse der Waldorfschulen verfasst. Zur Zeit ist die erste Auflage vergriffen, und eine gründlich revidierte Neuauflage ist in Arbeit.

In zwölf Kapiteln wird das Leben und Schaffen eines der größten russischen Dichter des 19. Jahrhunderts beschrieben. Dabei kommt auch eine Vielzahl landeskundlicher und historischer Aspekte – wie etwa der Dekabristenaufstand vom Dezember 1825 – zur Sprache. Ein zusätzliches Kapitel beschreibt die Gestalt des Zaren Nikolaus I. und Puschkins Leben in Moskau. Auch enthält die Lektüre vier Gedichte und einige Fragmente aus dem Werk »Eugenij Onegin«. Die sorgfältig ausgewählten Illustrationen vermitteln ein authentisches Bild der Zeit.

Besonders hilfreich für die Schüler sind die Betonungszeichen in der zweiten Auflage und das neu erstellte, ausführliche Vokabular am Ende der Lektüre.

Die Arbeit an der Neuauflage wird im Puschkinjahr 1999 zum Abschluß kommen, so dass die Lektüre zu Beginn des kommenden Schuljahres, ab September 2000, bei der Auslieferung der Pädagogischen Forschungsstelle (Fa. DRUCK-tuell, Postfach 10 02 22, 70827 Gerlingen) erhältlich sein wird. *Nadja Stuckert*

Russisches Dorf (Foto Mußler)



Russische Waldorfschulen in der Krise

Zum Verständnis dessen, was in den russischen Waldorfschulen zur Zeit geschieht, ist es notwendig, über die Situation zu berichten, in der die russische Waldorfbewegung entstand.

Erstens haben fast alle heutigen Waldorflehrer in Russland keine Verbindung zu der Anthroposophischen Gesellschaft, obwohl für die Waldorflehrer aus dem Westen, die in den Jahren 1988/89 in der Sowjetunion die ersten Seminare hielten, die Waldorfpädagogik untrennbar mit der Menschenkunde Rudolf Steiners verbunden war. Zur Zeit existieren diese beiden Gemeinschaften mehr oder weniger parallel. Es ist aber erfreulich, dass in den letzten Jahren ein Durchbruch bei der Zusammenarbeit mit dem Bund der anthroposophischen Ärzte und der Akademie für Eurythmie stattfand und endlich in unseren Schulen Ärzte und Eurythmisten mitarbeiten.

Zweitens wurde der Anfang unserer Pädagogik von der sogenannten Perestrojka von 1985 geprägt. Schon vor 1985 praktizierten manche Lehrer eine dem Kinde gerecht werdende Pädagogik, und der Wille, auf neue, menschliche Art und Weise mit den Kindern zu arbeiten, eroberte das Bildungswesen. Wegen einer menschlichen Orientierung des »Manifests der Zusammenarbeit«, das von den bekanntesten Reformern der Pädagogik formuliert wurde, akzeptierten sowohl Lehrer und Eltern als auch die Bildungsbehörden die Waldorfpädagogik relativ leicht. 1986/87 war es solch ein lebendiger Impuls, dass die Waldorflehrer riesige Zahlen von Zuhörern (darunter Millionen von Fernsehzuschau-

ern) bekamen. Millionen von Menschen konnten direkt erleben, dass die Pädagogik als *Kunst* auftreten kann, dass sie das *Leben fördern* und nicht abtöten muss. – Tausende von Menschen – Lehrer, Erzieher, Eltern, auch diejenigen, die in sich pädagogisches Talent erkannten – waren in diesen Jahren bereit, etwas zu *tun* und begannen das Bildungswesen zu ändern. Das war ein *Willensimpuls*, der von der Liebe zu den Kindern und von der Sorge um ihre Zukunft ausging. Dem Impuls aber fehlten eine richtige *Methodik und Menschenkunde*. Der erwachte Wille wirkte unter unüberschaubaren rechtlichen und finanziellen Bedingungen. Dabei starben oft Keime einer neuen Pädagogik, weil sie unpraktisch waren. Es gab auch einen anderen Weg. Die intellektuelle Elite einer Arbeitsgemeinschaft von Moskau veranstaltete verschiedene Diskussionsspiele, an denen bald das ganze Land teilnahm. Das Anliegen der Organisatoren dieser Spiele war, Schulbildung zu einer profitablen Sache zu machen und eigenen Ehrgeiz zu verwirklichen. Diese Menschen sind heute als Beamte im Bildungsministerium und in verschiedenen Fonds (Soros, Eurasien usw.) tätig. Nun, mit diesen Experten ist es wesentlich komplizierter zu kommunizieren, weil sie einen enormen intellektuellen Snobismus haben.

Menschen aus diesen zwei Strömungen kamen dann in die russische Waldorfbewegung. Die einen waren sofort bereit, etwas für die Kinder zu tun, die anderen suchten nach neuen, aussichtsreichen Bildungsmodellen. Auch die Waldorfpädagogik kam auf zwei Wegen nach Russland: einerseits *planmäßig organisiert*, als die Kollegen vom Westen das Ziel anstrebten: Zentrum für Waldorfpädagogik, Lehrerseminar, Waldorfschule; andererseits *vom Leben ange-*

regt, als die westlichen Kollegen auf die Bit-ten der neuen Schulen reagierten und ihnen bei der Gestaltung der Schulen halfen. Da-bei blieben diese Schulen in ihren Entsch-eidungen frei. Den ersten Weg gingen im We-sentlichen unsere beiden Hauptstädte – Moskau und Petersburg. Der zweite Weg wird in anderen russischen Städten, von Smolensk im Westen bis Nachodka im Osten, dank dem Periodischen Seminar ver-wirklicht.

Zur Zeit haben wir folgende Situation:

1. Die meisten Schulen erleben jetzt eine mehr oder weniger schwere *Konfliktkrise*. Das sind vor allem Konflikte zwischen den Kollegen, an denen später auch die Eltern teilnehmen. Die Auslöser dieser Konflikte sind meistens äußere organisatorische oder existenzielle Fragen. Bei genauerem Be-trachten aber erkennt man, dass fast alle russischen Waldorfschulen eine Krise der Werte erleben, die aus zwei Schwerpunkten besteht: *Was sind die Ergebnisse der Wal-dorfschule und wie weit entsprechen sie den staatlichen Normen? Und: Ist eine kollegia-le Verwaltung in russischen Waldorfschu-len möglich?*

2. *Die Ergebnisse der Waldorfschule*. Eini-ge erfahrene Kollegen kamen nach fünf bis sieben Jahren Unterricht zu der gleichen Schlussfolgerung, die einer der Begründer der Waldorfpädagogik in Russland folgen-dermaßen formulierte: »Hört auf, die Kin-der zu Dummköpfen zu machen. Beginnt mit dem Unterrichten.« Manchmal hört man auch begründetere Aussagen: »Wir müssen Besonderheiten unseres Landes be-rücksichtigen, die staatlichen Normen sind sehr hoch, deswegen haben wir kein Recht, Kinder unvorbereitet und ungeschützt in unser Leben zu entlassen.« Dabei ist die Hälfte der Eltern erleichtert: »Gott sei Dank, das Experiment ist zu Ende! Ein normales Lernen beginnt.«

Meiner Meinung nach gibt es zwei Ursa-chen, warum die Ergebnisse der Waldorf-pädagogik in den heutigen 7. - 9. Klassen

tatsächlich schwer zu entdecken sind. Er-stens wurde, als wir mit der Arbeit angefan-gen haben, vieles prinzipiell und metho-disch nicht richtig gemacht. »Die schwachen Kenntnisse« der Schüler kommen nicht von unserer Arbeit nach »Waldorfart«, sondern von der ungenügenden Arbeit nach Waldorfmethode. Man ist natürlich enttäuscht, aber nicht durch Rudolf Steiner, sondern durch sich selbst. Das ist eine ob-jektive Ursache, die mit dem Anfang ver-bunden ist. Manche ehrgeizigen Lehrer er-kennen das nicht, weil es für sie wichtig ist, erste zu sein. Ihre Ambitionen und der Wunsch, Ergebnisse vorzuweisen, verleiten sie leicht zu einem »Pferderennen in der Bil-dung«.

Die zweite Ursache ist mehr subjektiv. Man muss Feingefühl entwickeln, um Er-gebnisse zu entdecken. Das ist eine persö-nliche Aufgabe jedes Lehrers. Es ist relativ leicht, über theoretische Fragen einig zu werden; dabei wird die Waldorfpädagogik von keinem abgelehnt. Es ist aber schwer, verschiedene Erfahrungen und Erlebnisse auf einen Nenner zu bringen. Manche Leh-rer empfinden das Neue in den Waldorf-schülern, andere wiederum nicht.

3. *Kollegiale Verwaltung der Schule*. Sel-ten sagt man direkt, dass kollegiale Verwal-tung in Russland zur Zeit unmöglich ist. Aber es herrscht oft die Meinung, die Prof. Asadulin in seinem Buch »Im Labyrinth der Pädagogik« so formuliert hat: »Durch Ver-zicht auf kollegiale Leitung muss man die mangelnde Verantwortung des Lehrers für die Qualität überwinden.« Hier denken ei-nige Menschen, dass nur sie volle Verant-wortung tragen können. Bei solchen Aussa-gen seufzen manche Lehrer, viele Eltern und alle Beamten erleichtert auf.

4. An dieser Stelle kommen wir auf die Frage zurück, die für viele Schulen aktuell ist: ob in dieser Situation zwischen zwei prinzipiell verschiedenen Erfahrungen *ein Kompromiss* möglich ist? – Wahrscheinlich, wenn hier keine gemeinsame Verantwor-

tung vorliegt oder äußerer Druck dazu zwingt.

Aber diese *gegenseitige Duldung* wird am Ende die gemeinsame Arbeit zerstören und die Kinder gefährden. Es wäre leider in der Situation, wo jemand aus der Schulleitung oder ein Klassenlehrer sich an den Staatsnormen bzw. an der nichtkollegialen Schulverwaltung orientiert, nur ein erlösender Schritt möglich: Gründung einer neuen Schule »mit einigen Bestandteilen der Waldorfpädagogik«.

5. Den scharfen Konflikten liegt aber ein noch tieferes Problem zu Grunde. Es handelt sich hier um *Anerkennung oder Nichtanerkennung der übersinnlichen Welt und des Schulungswegs*. Ohne diese Anerkennung gibt es tatsächlich keinen Unterschied zwischen der Waldorfschule und einer beliebigen innovativen Schule, und kollegiale Arbeit artet zu einer bloßen Demokratie aus. Es geht hier nicht um eine persönliche geistige Erfahrung oder um den längeren Aufenthalt in der Schule. Es geht hier darum, ob einer die geistige Welt akzeptiert. An dieser Frage scheiden sich oft die Geister.

6. Eine recht traurige Erfahrung zeigt, dass die Frage der Anerkennung der geistigen Welt Kritik, verschiedene Deutungen und Spekulationen hervorruft. In den Schulen, in denen derartige innere Krisen auftreten, ist es meiner Meinung nach sinnlos, sich an die Statuten oder an die Eltern, die oft Geistiges als etwas völlig Abstraktes verstehen, zu halten. *Hilfe kann – wenn beide Seiten einverstanden sind – nur von außerhalb kommen*. Das können Lehrer anderer Waldorfschulen oder Vertreter der Assoziation der Waldorfschulen sein. Dabei kann man zwei Schwerpunkte besprechen.

Erstens, noch einmal offen über *gemeinsame Werte und Unterschiede* sprechen, um sich ihrer *bewusst* zu werden.

Zweitens, wenn tatsächlich prinzipielle Unterschiede bestehen, zu einer Neugründung oder zum Wechseln der Schule verhel-

fen, unabhängig davon, wie kompliziert und unrealistisch das im heutigen Russland ist. Es muss hier noch einmal betont werden, dass kritische Situationen in einigen russischen Schulen nicht von den Missverständnissen und Streitigkeiten, die es auch genug gibt, herrühren. Das ist eine Frage völlig verschiedener Lebenswege der Menschen, die gemeinsam diese Schulen gegründet haben.

Es ist zur Zeit eine der wichtigsten Aufgaben der Waldorfbewegung in Russland, *eine Mitte zu finden zwischen dem, was planmäßig entstanden ist, und dem vom Leben Angeregten*.

Zu weiteren Merkmalen unserer heutigen Situation: Nur zwei bis drei Schulen gedeihen in jeder Hinsicht einigermaßen. Alle anderen leiden unter unterschiedlichen Missständen. Mal prüfen die Bildungsbeamten, ob die Schule den staatlichen Normen entspricht, um sie zu schließen, mal appelliert die orthodoxe Kirche an die Öffentlichkeit, diese »schädliche Sekte« zu bekämpfen. Manchmal versuchen die Behörden, der Schule das Gebäude wegzunehmen, weil sich dafür halbkriminelle Geschäftskreise interessieren. In vielen Schule ist die finanzielle Lage katastrophal, und sie existieren unter den abnormen heutigen wirtschaftlichen Bedingungen nur dank der Unterstützung unserer Kollegen und Partner aus dem Westen. Heute müssen wir die Oberstufe aufbauen, obwohl die Mittelstufe noch nicht ausgereift ist. Auch kommen immer weniger Kinder in unsere ersten Klassen. Abgesehen davon bemerken wir mit Staunen, dass wir uns trotzdem nach vorne bewegen. Das Erfreulichste dabei sind die Kinder mit ihrer Vitalität und ihren Fähigkeiten. Sogar der Staat musste uns anerkennen, weil einige Schulen in diesem Jahr die staatliche Eignungsprüfung erfolgreich bestanden haben.

Auch die kollegiale Arbeit ist in unseren Schulen zu einer Realität geworden. Unsere Eltern bringen uns nicht etwa nur zur Ver-

zweiflung, sondern verteidigen uns in kritischen Situationen und starten unerwartete Initiativen. Die von uns gegründete Assoziation der Waldorfschulen sichert Schritt für Schritt die rechtliche und soziale Lage der Waldorfbewegung in Russland. Egal, was in unserem Lande noch passiert – die

neue Realität kann nicht mehr verschwinden.

*Wladimir Pegow
(Aus dem Russischen übersetzt und referiert von Alexander Okropiridse)*

Zum Autor: Wladimir Pegow ist an der Waldorfschule von Smolensk tätig und Vorstandsmitglied der Assoziation der Waldorfschulen.

Klassenfahrten nach Russland

Die Bremer Waldorfschule war die erste Schule in der Waldorfbewegung, die Russisch als Fremdsprache anbot – seit 1960. Seit 1982 gibt es an dieser Schule Abitur in Russisch, und Ostern 1981 fand die erste Russlandreise statt. Die Schule blickt also inzwischen auf eine 18-jährige Tradition der Klassenfahrten nach Russland. Eigens dafür wurde im traditionellen Advents- bzw. Weihnachtsbasar die Russische Teestube eingerichtet, deren Einkünfte für die jeweilige Klassenfahrt zur Verfügung stehen.

Die ersten Klassenfahrten in die damalige Sowjetunion waren von den Gastgebern streng organisiert. Man durfte sich nur be-

schränkt in der Stadt (meistens war es Moskau) bewegen und hatte ein volles touristisches Programm, so dass man gar keine Zeit hatte, irgend etwas anderes zu unternehmen. Begegnungen mit Russen waren nur mit ausgesuchten Gruppen von Pionieren in den »Kulturhäusern« oder mit Komsomolzen möglich. Auch gab es ein paar Vorzeigeschulen, die man sich anschauen durfte. Der spontane Kontakt mit Menschen auf der Straße oder sonst eine andere, nicht offizielle Art, wurde stets unterbunden und war nicht zuletzt für sowjetische Bürger nicht ungefährlich, zumindest unangenehm.

In diesen 18 Jahren erfuhren die Klassenfahrten eine gewaltige Wandlung. In demselben Maße, wie die *Perestrojka* in das Leben der Sowjetmenschen einzog, wandelten sich auch unsere Klassenfahrten. Die erste Fahrt, die nicht nach dem alten Muster verlief, fand im Sommer 1990 statt. Die damalige 10. Klasse fuhr für drei Wochen in den Sommerferien nach Susdal, einer Stadt aus dem »*Goldenen Ring*«, und arbeitete dort halbtags zusammen mit russischen Jugendlichen aus Sibirien, die ihr Kunstpraktikum in der Stadt absolvierten. Es wurde gemeinsam bei der Restaurierung eines ehemaligen Klosters geholfen. Als Geschenk brachte die 10. Klasse »Die Bremer Stadtmusikanten«, in russischer Sprache einstudiert, für die russischen Kinder mit. Dieses selbstübersetzte und selbstgeschriebene Theater-

Kloster in Susdal: Bei der Renovierung half eine 10. Klasse aus Bremen mit





11. Klasse in Bremen bei der Aufführung von Gogols »Revisor«

stück wurde von den fünfzehn Schülern der 10. Klasse in zwei Pionier-Sommerlagern aufgeführt und von den russischen Kindern mit Begeisterung aufgenommen.

Ein Teilnehmer erinnert sich an diese Fahrt vor neun Jahren: »Diese Reise hat bei mir das Interesse an diesem Land geweckt, so dass ich nach der Schulzeit bislang drei Mal in Kaliningrad (Königsberg) war. Ich entsinne mich an ein Land im Umbruch (damals noch sowjetisch), an z.T. ganz andere Lebensbedingungen, vor allem aber an Menschen mit Stolz, trotz russischer und deutscher Geschichte mit großer Aufgeschlossenheit uns ›Fremden‹ gegenüber, und mit überwältigender Gastfreundschaft, die wir leider nicht immer richtig zu schätzen wussten. – Die Sprache war schwer, sehr schwer! Da wir meist als Gruppe auftraten und kaum einer sich traute, mal ›einfach‹ russisch zu sprechen, tat es – so erinnere ich mich – leider keiner so richtig. Man musste also schon auf sich allein gestellt sein, unter der Notwendigkeit, sich zu verständigen; und viele der jungen Russen, die wir trafen, konnten dummerweise Englisch. – Aber bei mir hat diese Erfahrung den Wunsch verstärkt, die russische Sprache einmal besser zu beherrschen.« (Holger Seidel, z.Zt. Medizinstudent an der Universität Herdecke)

Eine weitere Stimme aus demselben Zusammenhang: »Die Russlandfahrt am Ende der 10. Klasse war für alle ein beeindruckendes Erlebnis. Dadurch, dass wir mit dem Zug gefahren sind, offenbarte sich uns eine Weite, wie wir sie vorher noch nie gesehen hatten. Dieses Erleben der Mächtigkeit der Natur führte, denke ich, dazu, dass man die Russen, d.h. ihre Lieder und auch Ge-





*Bei der Reise mit der Bahn erlebt man die ungeheuren Dimensionen Russlands
(Foto aus Tübingen)*
Landschaft bei Susdal: die russische Weite (Foto aus Bremen)



dichte emotional nachempfinden konnte. Doch nicht nur die Landschaft, sondern auch das Zusammentreffen mit Russen half uns, dieses doch durch kulturelle Entwicklung ganz anders geprägte Volk zu verstehen. – Ja, es war eher ein Staunen, wie man viele Sachen so ruhig angehen kann und sich vor allem in sein Schicksal fügt, ohne zu murren. Es war eine Atmosphäre, in der jeder die Seele baumeln lassen konnte. ... Auch sprachlich war es ein Erlebnis. ... Man war stolz, wenn es einem gelungen war, einzukaufen und sich zu verständigen. Außerdem regte uns alle, glaube ich, unsere sprachliche Unzulänglichkeit dazu an, sich

im folgenden Schuljahr etwas mehr in den Spracherwerb hineinzuknieen. – Die Sprache war nicht mehr so abstrakt; das Land hatte zumindest meine Neugier erweckt, mehr über es zu erfahren, und dies geht halt nur, wenn man seine Sprache spricht. Zusätzlich waren Briefkontakte entstanden ... Ich denke, dass solch eine Sprachreise auf alle Fälle wichtig ist, da dabei nicht nur das Interesse für die Sprache, sondern auch das Verständnis für andere Völker geweckt wird.« (*Heike Hollensen, studiert Russisch und Geographie in Trier*)

1990 konnten wir uns schon freier im Land bewegen, konnten uns mit russischen

Jugendlichen unserer Wahl treffen, mit ihnen arbeiten, feiern, ja sogar im Studentenwohnheim zusammen wohnen. Aber noch in der Gruppe. – Schon ein Jahr später gab es den ersten Austausch und das Kennenlernen des russischen Familienlebens. Keinen Klassen- bzw. Schüleraustausch, vielmehr einen kulturellen Austausch. Die Russischgruppe der damaligen 10. Klasse fuhr nach Moskau und nach Leningrad (heute St.-Petersburg) und lud aus Moskau eine Gruppe von 25 Schülern ein, aber nicht aus

einer Klasse, nicht einmal aus einer Schule waren sie. Es war der Jugend-Chor »Radost« (zu Deutsch: »Freude«). Der Austausch wurde möglich, weil unsere 10. Klasse ein Theaterstück einstudiert hatte und nicht als Klasse, sondern als ein Theatertrupp in den Einladungsförmlichkeiten fungierte. Das einstudierte Theaterstück war das lyrische Drama von Alexander Blok »Balagantschik« (zu Deutsch: »Das Schaubüchchen«). In Leningrad wohnten wir fünf Tage in einem Erholungsheim, das damals völlig leer stand,



*Landhaus in Russland – eine Idylle im Vergleich zu den städtischen Wohnblöcken
(Foto aus Bremen)
Auf der Datscha bei der häuslichen Arbeit (Foto Mußler)*



und führten das Stück in einem Theater für die Jugend auf. Dort begegneten wir einem jungen russischen Theatertrupp, der sich bei uns mit »Ronja, Räubertochter« revanchierte.

In Moskau jedoch wohnten die Schüler in den Gastfamilien, und zwar bei denselben Jugendlichen, die vorher eine Woche lang in Bremen waren und unsere Gastfreundschaft genossen. Erwähnenswert bei dieser Fahrt war unsere Aufführung. Es fand am zweiten Tag unseres Aufenthaltes in Moskau im Saal des Moskauer Flugzeugbauingenieurinstituts ein offizieller Wettbewerb der künstlerischen Darbietungen von Kindern und Jugendlichen statt. Wir wurden in das Programm als Gäste aus Bremen aufgenommen und sollten vor dem russischen Publikum auftreten. Der Saal fasste knapp eintausend Leute. Er war überfüllt. Wir hatten nur einen halben Tag zur Vorbereitung; die mitgebrachten Kulissen mussten aufgespannt, die Beleuchtung besprochen und eingeübt werden; das Stück musste wenigstens ein Mal durchgelaufen sein usw. Wir fingen an. Mitten drin in den Vorbereitungen erschienen plötzlich ein paar Menschen und fingen an, Tische auf die Bühne zu stellen und sie mit einem dicken roten Stoff zu bedecken. Einer von ihnen teilte uns im Vorbeigehen mit, dass wir unverzüglich die Bühne räumen sollten, da in wenigen Minuten im Saal eine unerwartet einberufene Sitzung von ziemlich hohen »Tieren« stattfinden würde ... Die Aufführung war ein Riesenerfolg.

Nach diesen beiden Fahrten, die meine ersten waren, musste ich feststellen, dass die Zehntklässler teilweise überfordert und oft den Situationen nicht gewachsen waren. Man muss sagen, dass die russischen Jugendlichen in demselben Alter, nämlich mit 16 Jahren, viel selbständiger waren und sicherer auftraten. So haben wir Russischkollegen uns kurzerhand entschlossen, die Klassenfahrten nach Russland in die 11. Klasse zu verlegen, was sich sehr positiv

ausgewirkt hat, zumal die Schüler in der 11. Klasse auch sprachlich ein Jahr weiter und entsprechend sicherer sind. Bei der nächsten Fahrt suchten wir Anschluss an die Waldorfbewegung in Russland. Dies gelang uns jedoch richtig erst im Jahre 1996, als eine 11. Klasse vom Waldorflehrer-Seminar in St. Petersburg unter der Leitung von Nicolai Petersen eingeladen wurde. Die Russischgruppe der 11. Klasse war zwar bei den Schülern einer 11. Klasse eines Petersburger Gymnasiums in den Familien verteilt – denn Elftklass-Waldorfschüler gab es damals noch nicht –, aber unsere 11. Klasse hat einen Raum vollkommen renoviert und für die erste Klasse, die im Herbst darauf anfangen sollte, fertiggestellt. Die Materialien dazu, Farben, Stoff für Gardinen usw. wurden mitgebracht.

Hier noch ein paar kurze Äußerungen aus einer Klasse, die jetzt im Februar Abitur in Russisch ablegen wird: »Erst durch diese Reise wurde Russisch zu einer lebendigen Sprache. Durch den Russischunterricht war die Kommunikation mit eigentlich wildfremden Menschen möglich geworden.«

»Mich hat die herzliche Gastfreundschaft der teilweise doch armen Familien beeindruckt. – Ich habe die Sprache im praktischen Umgang von einer neuen und lebhaften Seite kennengelernt. Dadurch wurde mir der Nutzen des theoretischen Schulrussisch bewusst.«

»Ich fand es bemerkenswert, dass wir, wider unseren Erwartungen, nicht nur in der Lage waren, uns mehr oder weniger gut über das Nötige zu verständigen, sondern auch richtig mit den Menschen zu *sprechen*, uns zu unterhalten, Gespräche zu führen.«

Man kann aus diesen Schilderungen sehen, dass bei diesen Klassenfahrten außer den emotionalen und pragmatischen Gesichtspunkten auch stets das Bemühen war, a) menschliche Kontakte entstehen zu lassen, die weiterhin gepflegt werden konnten, b) ein Sozial-Verhalten statt Konsum-Haltung zu erzeugen (Arbeitseinsatz) und

c) Begegnungen auf der künstlerisch-darstellenden Ebene (Theater) zu ermöglichen.

Die letzten zwei Fahrten waren direkt mit den Waldorfschulen in Russland verbunden: Die vorletzte, Ostern '97, ergab Begegnungen mit drei Waldorfschulen in drei verschiedenen Städten Russlands und einen Arbeitseinsatz beim Bau einer Waldorfschule in Samara, einst eine für Touristen geschlossene Stadt.

Waldorfschulen in Russland

In Russland gibt es seit neun Jahren Waldorfschulen. Drei davon wollten wir besuchen: in Wladimir, Rjasan und in Jaroslawl. Die Waldorfschulen in Russland sind in das staatliche Schulsystem integriert; sie werden voll vom Staat getragen. Die Lehrer an den russischen Waldorfschulen werden (wenn überhaupt) vom Staat bezahlt und außerdem noch von den Eltern. Was auf den ersten Blick gut klingt, bringt aber etliche Probleme mit sich. Erstens will der Staat auch sicher sein, dass in diesen Schulen alles rechtens läuft und das bedeutet – Kontrolle. In bestimmten Zeitabständen müssen russische Waldorfschüler beim Staat Prüfungen ablegen, um zu beweisen, dass sie auch etwas lernen. Denn parallel zu den Waldorfschulen schossen viele andere Alternativschulen wie Pilze aus dem Boden, von denen die meisten jedoch dieser staatlichen Kontrolle nicht standhalten konnten und bald darauf geschlossen wurden. – Und wehe der Schule, die sich im »roten Gürtel« befindet, also in dem Gebiet liegt, in dem die Verwaltung prokommunistisch ist (z.B. in Rjasan).

Eine zweite, womöglich noch größere Gefahr für die Waldorfschulen in Russland geht von der orthodoxen Kirche aus. Da die Waldorfpädagogik mit der anthroposophischen Weltanschauung zusammenhängt, hält die russisch-orthodoxe Kirche die Waldorfschule für »nicht-christlich«, und die Eltern, die ihre Kinder zur Waldorfschule

schicken, werden aus der Gemeinde ausgeschlossen, was wiederum für die Betroffenen ein großes Unglück bedeutet. So muss die Waldorfschule um ihre Schüler bangen.

Alle drei Schulen, die wir während unserer Russlandfahrt aufsuchten, haben verschiedenen Status. Die erste, in Rjasan, ist voll in der Obhut der Staatsschulbehörde. Der Direktor der Staatsschule, unter dessen Fittichen die Waldorfschule in Rjasan lebt, ist ein Sympathisant dieser Pädagogik. Die Schule in Wladimir ist halb staatlich, halb privat und gilt als eine Experimental-Schule. Und die Schule in Jaroslawl ist gänzlich privat, vom Staat in jeder Hinsicht frei, auch finanziell. Alle drei jedoch müssen um ihre Existenz fürchten und haben mit gleichen Problemen zu kämpfen. Die Lehrer, die an diesen Schulen arbeiten, wissen nicht, ob sie den nächsten Monat noch unterrichten werden. Sie beeindruckten uns durch ihren Mut, ihren Pioniergeist und ihr unglaubliches Engagement.

Zivildienst und Praktika in Russland

Während der Russlandreise mit ihrer Klasse entstand bei mehreren Schülern die Idee, ihren Zivildienst in Moskau zu leisten, was sie nach dem Abitur verwirklichen konnten. Sie arbeiteten für behinderte Kinder und hilfsbedürftige alte Menschen. Möglich wurde dies durch zwei Einrichtungen, die hier für Interessierte genannt seien:

Förderkreis Sozialer Friedensdienst zur Völkerverständigung, Stuchtey 33, 44267 Dortmund, Tel. 0231-480150;

Förderkreis Iwanuschka, Kontaktperson: Stephan Sprute, Heinstr. 86, 28213 Bremen.

Rudolf Gering

Zum Autor: Rudolf Gering, 1956 in Karaganda/Kasachstan geboren. Aufgewachsen in einem russischsprachigen Ort in der Ukraine. Mit 18 Jahren Übersiedlung in die BRD. Studium der Erziehungswissenschaft in Düsseldorf, der Waldorfpädagogik in Witten-Annen (Fremdsprachen und Eurythmie). Seit 1988 Russischlehrer an der Waldorfschule Bremen.

Sprachaufenthalte und Handwerkspraktika in Russland

Viel ist in diesen Tagen von den »Mauern in den Köpfen« von uns Deutschen die Rede gewesen, die wir uns an die Aufhebung der Teilung unseres Landes selbst nach zehn Jahren noch erst gewöhnen müssen. Die Barrieren in Bezug auf unsere östlichen Nachbarn sind noch um vieles höher, und es ist unsere Aufgabe als Erzieher, Jugendliche aus Ost und West zusammenzubringen, um diese Barrieren niederzureißen.

Ohne derartige Reisen und Sprachaufenthalte im Lande selbst würde zudem der Fremdsprachenunterricht zur Farce, denn was kann ein Unterricht auf die Dauer leisten, der zwar den Anspruch erhebt, *künstlerisch* gestaltet zu sein, von den gegebenen Alltagsbedingungen her aber eher etwas *Künstliches* darstellt, wenn ein deutscher Lehrer und deutsche Schüler in deutschen

Landen durchschnittlich dreimal für 40-45 Minuten pro Woche in einem Unterrichtsraum zusammensitzen, um – wie es so hoffnungsvoll genannt wird – »in den Sprachstrom einzutauchen«.

Die Stuttgarter Waldorfschule am Kräherwald hatte nach früheren Besichtigungsreisen seit 1989 einen regelmäßigen Schüleraustausch mit einer staatlichen Schule im Süden der Stadt Moskau. Dabei besuchten sich Schülergruppen der zehnten und elften Klassen im Sommer oder Herbst eines jeden Jahres für zwei bis drei Wochen, und außer einem Besichtigungsprogramm waren in Moskau auch eigenständige Unternehmungen mit den einzelnen Gastgebern vorgesehen, was erst durch die Perestrojka möglich wurde.

So sehr diese Phase unserer Schüleraus-

Ein Teil der Zehntklässler baut auf dem Schulgelände in Jaroslawl einen Spielplatz





*Praktikum in einer Autowerkstatt.
Die Werkstatt war vom Fleiß und der
Geschicklichkeit des Schülers angetan*



*Auch Mädchen mauern mit. In der Wal-
dorfschule ist das Handwerk nicht nur den
Jungen vorbehalten*

tauschreisen – gemessen an der Situation zuvor – ein ungeheurer Fortschritt war, so kamen bald neue Probleme auf, die ebenfalls wieder mit den gesellschaftlichen Veränderungen in Russland zu tun hatten. In dem nach dem Zerfall der Sowjetunion entstandenen Machtvakuum und der damit einhergehenden politischen Instabilität entwickelte sich eine von Extremen gekennzeichnete soziale Schichtung nach Arm und Reich, was die Kriminalität vor allem in Moskau stark ansteigen ließ, so dass ein landesunkundiger deutscher Schüler nicht ungefährdet war. Manche Eltern schreckten verständlicherweise vor solchen Risiken einer Moskaureise zurück.

Ein Problem ganz anderer Art im Schüleraustausch war, dass die Moskauer Partnerschule trotz entsprechender Bemühungen keinen Deutschunterricht einrichten konnte, die Verständigung der Schüler sich dann

häufig in englischem Radebrechen erschöpfte und dass die russischen Schüler ohne Sprachkenntnisse natürlich auch kein Interesse an Deutschland und seiner Kultur entwickelten. Auch die Verschiedenheit des schulischen Hintergrunds, der ja die Lebenssituation der Jugendlichen entscheidend gestaltet – dort noch postsowjetische Lehrstoffvermittlung, hier auf Anthroposophie gegründete Waldorfpädagogik –, machte eine Verständigung zwischen ihnen häufig sehr schwer oder es kam nicht eigentlich dazu.

Somit fiel im Kreise der Überlinger Russischlehrer im Sommer 1994 der Entschluss, eine neue Partnerschule zu suchen, wobei deutlich war, dass wir uns künftig außerhalb der Großstädte bewegen und jetzt auf eine der im Aufbau befindlichen Waldorfschulen zugehen wollten. Wir Russischlehrer besuchten daraufhin im Herbst 1994 die

Waldorfschule in Jaroslawl, einer 700.000 Einwohner zählenden Stadt, 280 Kilometer nordöstlich von Moskau an der Wolga gelegen. Die herzliche Aufnahme durch die Kollegen dort sowie ein spontan gutes gegenseitiges Verständnis überzeugten uns schnell davon, dass wir die richtige Wahl getroffen hatten.

In Jaroslawl verläuft das Leben noch in provinzieller Beschaulichkeit, der Lebensrhythmus ist wesentlich gemächlicher als in Moskau, die Stadt ist für Schüler überschaubarer und im alten, historischen Stadtzentrum fühlt man sich sehr wohl – so erlebten es auch die Schüler. Bei aller Provinzialität verfügt Jaroslawl aber über ein reiches kulturhistorisches Erbe, gehört deshalb zum sogenannten »Goldenen Ring« altrussischer Städte und gilt als die Perle an der Wolga.

Die Waldorfschule in Jaroslawl umfasst inzwischen die Klassen 1 bis 10, weshalb ein Austausch von gleichaltrigen Schülern zunächst noch nicht möglich war. Dennoch haben vor drei Jahren Schülergruppen aus Überlingen Jaroslawl, Kostroma und Rostov besucht und waren bei den Waldorffamilien Jaroslawls zu Gast.

Die Überlinger Handwerkspraktika in Jaroslawl dienen zugleich dem Spracherwerb – hier in einer Schmiede (Fotos Noll)

Erstmals im Mai/Juni 1996 wurde eine Kombination von Handwerkspraktikum und Sprachaufenthalt für die zehnten Klassen durchgeführt, was den Vorteil hat, dass sowohl das regulär anstehende Praktikum ganz nach unseren Bedingungen, wie sie auch zu Hause gelten, durchgeführt wird, als auch ein mit fünf Wochen vor Ort ausreichend langer Aufenthalt im russischen Sprachraum die Schüler einen deutlichen Schritt im Spracherwerb voranbringt.

Als Vorbereitung auf das Abiturjahr bieten seit zwei Jahren Kollegen aus Jaroslawl unseren Schülern einen dreiwöchigen Russisch-Intensivkurs zu Beginn der Sommerferien an, wobei sowohl die jeweilige Prüfungsliteratur als auch aktuelle landeskundliche Fragen in einsprachig geführten Unterrichtsstunden erarbeitet und durch verschiedene themenbezogene Exkursionen ergänzt werden. Auch in dieser Zeit wohnen die Schüler in Familien, deren Kinder die Waldorfschule besuchen. Der positive Effekt ist unübersehbar: Die sprachlichen Fähigkeiten vieler Schüler haben deutlich zugenommen und ihr Interesse an Russland ebenfalls.

Außer diesen Gruppenreisen nach Russ-



land nimmt die Zahl der Schüler, die während der Ferienzeiten oder auch während des laufenden Schuljahres einen individuellen Auslandsaufenthalt in Russland planen, allmählich zu. Dadurch ist eine adäquate Alternative zu den drei- bis sechsmonatigen Sprachaufenthalten im englischsprachigen Raum gegeben, was natürlich den Russischunterricht an unserer Schule deutlich stützt.

Die Möglichkeit für Schüler unserer Schule, einen mehrere Wochen dauernden Russlandaufenthalt während ihrer Oberstufenzeit bis zum Beginn der Projektarbeiten in der elften Klasse durchzuführen, ist auch in der 600 Kilometer südlich von Moskau am Don gelegenen Stadt Woronesch gegeben. Auch hier existiert eine kleine, bisher mit sieben Klassen ausgebaute Waldorfschule, die aber anders als in Jaroslawl einer mehrzügigen staatlichen Schule in unmittelbarer Nachbarschaft angegliedert ist. Somit können unsere Schüler in einer »Waldorffamilie« wohnen und in einer Oberstufenklasse mit Gleichaltrigen den Unterricht an der staatlichen Schule besuchen. Dabei können sie überdies auch an intensiven Russischkursen speziell für Nicht-Muttersprachler teilnehmen.

Durch die Partnerschaft zwischen unserer Schule und den Waldorfschulen in Jaroslawl und Woronesch helfen wir wiederum diesen jungen Schulen, die nicht nur mit den üblichen Anfangsschwierigkeiten einer Neugründung und der ersten Jahre danach zu kämpfen haben, sondern dies in einem gesellschaftlichen Umfeld tun müssen, in dem Waldorfpädagogik noch weithin unbekannt ist und an der einseitigen Leistungsorientierung des alten sowjetischen Schulsystems gemessen wird.

Die Eltern, die ihre Kinder vertrauensvoll in die Waldorfschule geben, fragen gerade jetzt danach, wie es in der Oberstufe weitergehen wird, wie die Alternative zum staatlichen Lehrplan aussieht und ob die Schüler auf das spätere Berufsleben adäquat vorbereitet werden. Da es in ganz Russland noch



*Praktikum in einer Schreinerei.
In manchen Betrieben hat man es noch
mit ursprünglichem Handwerk zu tun*

keine voll ausgebaute Waldorfschule gibt, war es für die Eltern aus Jaroslawl von großer Bedeutung, vor zwei Jahren bei uns zu Gast sein zu können; sie waren von unserer Schule äußerst beeindruckt, und das Erlebnis, dass durch eine gemeinsame Anstrengung von Eltern und Lehrern vieles, was zunächst nur in lebhafter Phantasie und kühnen Wunschvorstellungen möglich scheint, Wirklichkeit werden kann, hat ihnen Mut und Zuversicht für die entsprechende Arbeit zu Hause gegeben.

Somit hoffen wir auf eine weitere, für beide Seiten fruchtbare Zusammenarbeit.

Karlheinz Noll

Zum Autor: Karlheinz Noll, Jahrgang 1960, Studium der Slawistik und Anglistik in Bonn, seit 1988 Russischlehrer an der Waldorfschule in Überlingen am Bodensee.



Praktikum in einer Pizzeria



Ein Überlinger Schüler war der einzige männliche Mitarbeiter in der Konditorei. Er verzierte auch die Abschiedstorte. Von dieser Situation profitierten seine Sprachkenntnisse sehr.

Über das Handwerkspraktikum

Mein Handwerkspraktikum machte ich in einer russischen Schmiede. Zu Beginn des Praktikums wurde ich gefragt, ob ich lieber an Maschinen arbeiten oder mich mit der Kunstschmiede beschäftigen wolle. Ich entschied mich für die Kunstschmiede.

Während des Praktikums fertigte ich einige Rosen und eine Schlange aus Metall an. Außerdem lernte ich viele kleine Tricks, die bei der Be- und Verarbeitung von Metall hilfreich sind. Die Arbeit in der Schmiede war nicht nur interessant, sondern auch amüsant. Es wurde viel gelacht und ge-

scherzt, dies wirkte sich positiv auf das Arbeitsklima aus. Mein Meister Oleg war ein sehr netter Mensch, mit ihm verstand ich mich bestens. Trotz der Sprachbarriere unterhielten wir uns viel, das machte mir viel Spaß, denn Oleg war ein gebildeter Mensch, der für alles Interesse zeigte.

Insgesamt gesehen war das Praktikum eine interessante und lehrhafte Zeit, an welche ich mich gerne zurückerinnere. Für die kommende Klasse kann ich den Praktikumsplatz in der Schmiede nur empfehlen. Mir hat es sehr gut gefallen!

Jan Neyrinck, Schüler der 10. Klasse

Aufbauhilfe für das Kinderdorf Lubutka in Monino

*Das
Transport-
mittel für
die Schüler
der Freien
Waldorf-
schule Ulm-
Illerblick
während
ihres
Einsatzes
für das
Kinderdorf-
projekt*



Im Juli dieses Jahres fuhren 32 Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse der Freien Waldorfschule am Illerblick in Ulm mit ihren beiden Klassenbetreuern nach Russland, um ein Kinderdorfprojekt zu unterstützen, in dem jugendliche Behinderte und Waisen betreut werden. Dazu die folgenden Berichte der beiden Betreuer und einer Schülerin.

Es war geradezu klassisch: Lange wurde die Reise vorher geplant, und je näher sie rückte, umso mehr Fragezeichen und Herzklopfen bekamen wir: Sollen wir es wagen, in das unbekannte, fremde Russland zu fahren, um ein Kinderdorf aufbauen zu helfen? Wir wagten es: 42 Stunden mit dem Bus ins Quellgebiet der Wolga, irgendwo zwischen Moskau und St. Petersburg.

Die Klasse, die sich lange und intensiv auf ihren Arbeitseinsatz vorbereitet hatte, war mit sehr viel Energie und dem guten Vorsatz, hilfreiche Aufbauarbeit zu leisten, nach Russland gekommen. Doch schon bald tauchte die Frage auf – und sie ist bis heute geblieben: »Wollen die Russen überhaupt unsere Hilfe?« »Das ist wie in Afrika«, so ein Schüler, »Hilfe ist dringend nötig – aber wird sie eigentlich gewollt?« Wir erlebten, dass Bauern lieber Wasser aus Pfützen trinken, als eine Wasserleitung zu bauen.

»Russen können nicht organisieren«, war

ein schnelles Urteil der Schüler. Immer wieder hatte man gefragt, welches Werkzeug wir mitbringen könnten – und schließlich fehlten doch die notwendigen Scharniere für das geplante Scheunentor. Man half sich mit einer Holzkonstruktion. Oder es sollte ein sonntäglicher Ausflug in die nächste Kleinstadt (Toropetz) stattfinden. Nachdem sich alle pünktlich eingefunden hatten, musste aber erst der Dorflastwagen (unser

Kartoffelkäferlese in Monino



Transportmittel!) repariert werden und schließlich auch noch Benzin besorgt werden. Man startete – wie so oft – mit beträchtlicher Verspätung und mit der typischen Wartezeit; auf dem Rückweg gab der Motor ganz den Geist auf. Aber – welch Wunder – blitzschnell wurde ein anderes Gefährt »organisiert«: Russisches Organisieren sieht anders aus als deutsche Planungen!

»Was oder wer ist eigentlich sozial bzw. unsozial?« war eine ständig anwesende Frage; sie löste sich nur langsam in Luft auf, wurde aber letztlich bedeutungslos. Eine russische Sitte besteht beispielsweise darin, beim gemeinsamen Essen immer erst dem Anderen zu geben. Die Deutschen bedienten sich selbst oder stellten sich zur Essensausgabe in einer Reihe an – für Russen unvorstellbar!

So tauchten Fragen über Fragen auf, Gegensätze prallten aufeinander; Völkerverständigung ist in der Theorie leichter zu handhaben als vor Ort – und das, obwohl sich alle Beteiligten doch redlich Mühe gaben.

Die Armut bei den Bauern oder in der Stadt war offensichtlich und hat bei den Schülern größte Betroffenheit ausgelöst. Aber, so schreibt eine Schülerin hinterher in einem Bericht, »die Russen können tanzen, lachen, singen. Sie haben zwar nicht so viel Geld, aber vielleicht sind sie deshalb glücklicher.«

Letztendlich hat das gemeinsame Arbeiten mit den Bewohnern des Dorfes und russischen Feriengästen, das abendliche Tanzen, Lachen, Singen, die Gespräche und vor allem das gemeinsame Spielen viele, um nicht zu sagen fast alle Barrieren überwunden. Als der Bus uns nach zwei Wochen an derselben Stelle abholte, an der wir ausgestiegen waren, war das gesamte Dorf gekommen, und nicht einer fehlte, um zu winken.

Jetzt hat der Kuhstall bzw. die Scheune ein neues, großes Tor, eine Verkleidung aus Holzlatten und einen Entwässerungsgra-

ben. Ein vom Sturm verwüstetes und von einer Kolchose teilweise abgeholztes Waldstück ist wieder begehbar, Feuerholz vorbereitet, ein anderes Stück Wald war gepflegt worden, es gibt jetzt zwei kleine Brücken über den Fluss, und auch der Dorfbrunnen hat jetzt einen Abwassergraben. Die Straße ins Nachbardorf wurde ausgebessert, der Garten von Unkraut befreit, und es wurde ein kleines Häuschen für einige der behinderten Jugendlichen umgebaut und wohnlich hergerichtet. Die Klasse hatte bei stets blauem Himmel, aber auch bei fast unerträglicher Hitze (um fast 35 Grad) in drei Gruppen gearbeitet. Versorgt haben sich die Schüler wechselweise selbst. Es wurde gekocht, Brot gebacken, die Zelte mussten auf Grund eines versuchten Diebstahls Tag und Nacht bewacht werden. Dies war die erste Begegnung mit Kriminalität in Russland, verursacht durch Hunger und Armut, aber auch aus einer Resignation oder Kapitulation der Menschen heraus.

Die drei Tage in Moskau – zum Abschluss der Reise – waren hauptsächlich geprägt von einem Besichtigungs- und Kulturprogramm. Konfrontiert wurden die Schüler aber auch mit der Diskrepanz zwischen den sogenannten »Neuen Reichen« und der allergrößten Armut bis hin zu Bettlern und Straßenkindern, welche das Straßenbild Moskaus prägte.

Die Schüler fuhren zurück, erfüllt bis übervoll von Erlebnissen, Erfahrungen und Begegnungen, die bis zum heutigen Tage noch extrem lebendig spürbar sind. Diese konnten aufgrund der Vielfalt und der Intensität der Eindrücke erst bis zu einem gewissen Grad verarbeitet werden. Eines ist gewiss: Russland ist nicht mehr das unbekannte, wie in einem Nebel liegende Land, das die Schüler nicht interessiert hatte. Jetzt ist es für sie ein offenes, warmes Land mit herzlichen Menschen geworden, deren Wesensart für uns eben anders oder schwer zu verstehen ist, welche man aber respektiert und achtet. Nicht nur viele Russisch-Schü-

ler, sondern auch eine Anzahl unserer Französisch-Schüler wollen im nächsten Jahr wieder über die Grenze – Richtung Osten.

Für die mannigfaltigen Erfahrungen, ob verarbeitet oder nicht, möchten wir den Bewohnern von Monino, unseren Betreuern aus Moskau und allen, die dieses Projekt in den vielfältigsten Formen unterstützt haben, herzlich danken.

*Ulrike Hebrok und
Dietmar Schlecht-Nimrich*

Begegnung mit Cerjuscha

Sein Name ist Cyril, Cerjuscha. Er ist Russe, groß und schwer gebaut. Sein Körper sieht aus, als würde er gerne schwer tragen. Behäbig, ungenau. Geht man an seinem Haus vorbei, sieht man ihn unter dem Vordach stehen, wo er, sein Gewicht von einem Fuß auf den anderen verlagernd, das Treiben im Hof beobachtet. Er wirkt wie ein in Ketten gelegter Riese. Gelegentlich wischt er sich die Hände an seiner schlecht sitzenden Jeans ab, läuft zwei Schritte vor, dreht sich um und wendet sein Gesicht der Haustür zu.

Wenn ich vorbeilief und er merkte, dass ich ihn ansah, stieß er ärgerliche Laute aus, als würde er mir befehlen, wegzuschauen. Anfangs tat ich das. Dieser Mann, der gleichzeitig Kind war, irritierte mich, machte mich befangen. Ich verstand ihn nicht, er hörte mich nicht. Wir konnten uns nicht verstehen. Cyril ist Autist.

Was er wohl denkt? – »Heute ist eine Gruppe Deutscher gekommen. Sie kamen den Hügel hinaufgekrochen wie eine Täuschung. Sie sagen, sie wollen uns helfen. Ich bin mir nicht sicher, ob meine Menschen das wollen. Ich will schon, sie bringen Essen. Sie bringen auch Geld für Essen. Aber sie sind unbequem. Kommen – Sehen – Siegen. Denken, sie könnten uns in vierzehn Tagen ret-

ten. Retten, vor was? Uns geht es gut. Leben in den neuen Holzhäusern. Haben immer zu essen. Viel Besuch. Der Tag beginnt um neun Uhr und endet um Mitternacht. Sie locken mich mit westlichem Essen. Trotzdem haben sie Angst vor mir. Ich bin anders. Anders als sie es kennen. Ihre abrupten, schnellen Bewegungen erschrecken mich. Meine Menschen bewegen sich anders. Wenn sie mit mir sprechen, benutzen sie eindeutige Gesten. Meine Menschen verstehe ich. Wenn ich unter meinem Vordach stehe, sehe ich sie. Ich betrachte sie mit der gleichen Mischung aus Misstrauen und Neugier, wie sie es tun.«

Das Dorf scheint so unwirklich, als würde man es mit halbgeschlossenen Lidern betrachten. Der Kontrast zwischen den ursprünglichen Hütten aus schwarz gestrichenen Brettern, den lukenhaften, blinden Fenstern und niedrigen Türen, den Hütten, die so groß sind wie ein deutsches Wohnzimmer, und den neuen, zweistöckigen Häusern aus hellem Holz spiegelt die Situation eines ganzen Landes wieder. Überall sieht man angefangene Arbeiten, das ganze Dorf strahlt eine gewisse Unprofessionalität, eine Resignation, eine Art der Kapitulation vor den gegebenen Umständen aus.

Es ist friedlich, ursprünglich inmitten der weiten, hügeligen Landschaft, den Seen mit dem klaren, weichen Wasser. – Karg, undefinierbar anders, in seiner ungewohnten, völligen Stille wunderschön. Russland. Ich glaube, sie sind glücklich, wie sie hier wohnen. Die Sonnencreme ist flüssig und heiß, brennt in den aufgekrazten Bremsenstichen. Wir sehen aus wie nach einer Windpocken-Epidemie. Wir haben uns eingelebt, aneinander gewöhnt. Kaum bekleidet, rotbraun glänzend wie Bockwürste, erledigt von Arbeit und Hitze lagern wir in Trauben herum. Aber wir sind zufrieden. Man regt sich nicht mehr über Lappalien auf. Wenn's zu wenig zu Essen gibt, gib't's halt zu wenig. Hunger ist nicht das Schlimmste. So ist das



Tanz und Spiel nach Feierabend

eben in Russland. Weitere Erklärungen erwarten wir nicht mehr.

»Sie sind immer öfter im Dorf, das Vertrauen zueinander wächst. Wenn sie kochen, geben sie mir etwas ab. Ich stehe und sehe ihnen zu, komme ich zu nahe, geben sie mir schnell etwas zu essen, damit ich zufrieden bin. Ich betteln nicht. Kein anständiger Russe bettelt. Ein Russe wartet, bis er eingeladen wird. Oder wir verkaufen das, was wir am ehesten entbehren können. Wir können viel entbehren. Wir sind Entbehrungen gewohnt. Mittlerweile essen wir zusammen. Die Deutschen und die Russen. Es ist anstrengend. Vierzig Menschen auf zwei lange, schmale Bänke gequetscht, auf jeden kommen etwa vier Bremsen. Die Deutschen



*Baugruppe »Stall«
an ihrem Einsatzort*

schreien und schlagen sich, sobald eine auf ihnen sitzt. Mir tun sie nichts, ich schmecke ihnen nicht. Die Deutschen sind gierig. Jeder achtet darauf, dass sein Teller voll ist. Meine Menschen achten zuerst darauf, dass die Teller der anderen voll sind. Wir mussten schon immer teilen. Es gab nie genug. Wir haben das Teilen seit Generationen im Blut. Sie haben es anerzogen gekriegt, sie können es. Aber man sieht, dass es ihnen nicht leicht fällt.

Heute haben sie Käse-Brot mit Marmelade gegessen. Das kennen wir nicht. Am Schluss haben alle Käse-Marmelade-Brote gegessen, aber keiner von uns konnte so fein essen wie sie. Essen ist Essen. Essen ist ein zentrales Thema, man sollte keine Zeit mit Formen verschwenden. Hauptsache, man ist satt. – Ich merke, sie ekeln sich, wie ich esse. Sie ekeln sich überhaupt sehr oft. Vor den Aborten, vor dem Besteck, vor Essen, vor Dreck und vor Tieren. Wenn sie riechen, vor sich selbst. Obwohl sie dreimal in der Woche in die Banja können.

Manchmal kommt es mir so vor, als wären meine Menschen weiser und zufriedener mit sich selbst als die Deutschen es je sein werden können. Die Russen in ihrer Einfachheit. Die Deutschen umzingelt von Äußerlichkeiten.«

Ich verreihe Spucke auf meinen Beinen, kratze mich lustvoll, als ich Cerjuscha auf dem Lagerplatz herumlaufen sehe. Er hat eine blaue Regenjacke an, die Kapuze ist zugeschnürt, man sieht nur sein dickes Brillengestell, Nase, Mund und Kinn. Er läuft herum wie ein Dieb. Er fühlt sich wohl auch so. Er hebt unsere herumliegenden Plastikflaschen auf, schüttelt sie. Offenbar hat er Durst.

Das ganze Dorf ist herunter gekommen, um Abschied zu feiern. Wir haben gespielt, wie mit Zwölf – Fangen, »Der Fuchs geht um«, »Steh Bock – Lauf Bock«. Eigentlich ist es peinlich. Aber in echt macht es Spaß. Es steckt an. Wenn sie lachen, lachen sie. Wenn sie weinen, weinen sie. Ein Dazwischen gibt es nicht. Wenn sie mit dir sprechen, konzentrieren sie sich voll auf dich, lassen sich auf dich ein. Es interessiert sie nicht, ob deine Beine rasiert sind, ob das rote T-Shirt dir steht, oder ob deine Frisur sitzt.

Cyril ist ärgerlich. Er bekommt die Deckel nicht von den Flaschen abgeschraubt. Ich schaue ihm zu, drücke meine Zigarette neben mir aus. Als ich aufstehe und auf ihn zugehe, bleibt er stehen. Ich strecke meine Hand aus, nehme ihm die Flasche aus der Hand. Es ist nur noch ein Rest drin. Er braust auf, vor Erschrecken schnappe ich nach Luft. Einen Schritt zurückweichend,

hebe ich die Flasche in Augenhöhe. Langsam drehe ich den Deckel ab. Im selben Moment greift er nach der Flasche und trinkt sie in einem Zug leer. Die leere Flasche hält er mir hin. Sucht nach einer anderen. Ich bin schneller, gebe ihm eine offene. Wieder trinkt er. Seine Kapuze behindert ihn dabei. Er rülpst. Sieht mir mit einer Intensität in die Augen, dass ich wegsehe. Er verzieht sein Gesicht. – Ein Lächeln?

Als wir am nächsten Tag das Dorf verlassen, steht Cyril unter seinem Vordach. Den Oberkörper hin und her wiegend, von einem Bein auf das andere tretend. Als ich in sein Haus gehen will, tritt er einen Schritt zur Seite. Ich habe eine Flasche dabei. Nachdem er den Deckel abgeschraubt hat, trinkt er. Er sieht mich an, als würde er mir sagen: »Helfen – das heißt nicht nur Dörfer aufbauen.«
Judith Kuhnert, Schülerin