

Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik
Rudolf Steiners

3

März 1988



*Aus der Arbeit der Freien Waldorfschule am Bodensee
in Überlingen-Rengoldshausen:*

Michael Harslem / Andreas Schubert:
Die Ausgestaltung der
Selbstverwaltung

*Mathis Bockemühl /
Andreas Schubert:*
Erfahrungen mit Projektarbeiten

Elisabeth Wilde:
Englisch und Russisch

Thea Hepting / Angelika Weinmann:
Erfahrungen mit Rußlandreisen

Michael Harslem:
Zum Neubau des Schulhauses

Verlag Freies Geistesleben

Inhalt

<i>Die Freie Waldorfschule am Bodensee:</i> Einleitende Bemerkungen	161
<i>Michael Harslem / Andreas Schubert:</i> Die Ausgestaltung der Selbstverwaltung in der Waldorfschule	165
<i>Mathis Bockemühl / Andreas Schubert:</i> Eine andere Art der Prüfung am Ende der Schulzeit	178
<i>Elisabeth Wilde:</i> Englisch und Russisch. Zur Frage der Fremdsprachen	189
<i>Thea Hepting / Angelika Weinmann:</i> Das Erleben der russischen Sprache. Erfahrungen von Rußlandreisen mit Schülern der 11. Klasse	192
<i>Gabriele Kühne:</i> Elternarbeit in der Unterstufe	196
Zum Neubau des Schulhauses (<i>Michael Harslem</i>)	201
Menschlich bauen (<i>Wilfried Ogilvie</i>)	208
Einzelheiten zum Schulbau. Aus dem Erläute- rungsbericht des Architekten (<i>Gundolf Bockemühl</i>)	210
BUCHBESPRECHUNGEN – LITERATURHINWEISE	
Alexander Solschenizyn: Das rote Rad (<i>Chr. Göpfert</i>)	213
Christa Wolf: Störfall (<i>E. Fahz</i>)	215
Rita Leroi (Hrsg.): Die Misteltherapie (<i>F. Husemann</i>)	216
Martin Tittmann: Der Ritt durch das Jahr (<i>M. Nimmerfall</i>)	217
Rudolf Braunburg: Der Engel auf der Wolke (<i>G. Leuchtenberger</i>)	218
Neue Literatur	219
Mitteilenswertes in Kürze (<i>J. W., A. Arias-Morrow, C. Strawe</i>)	219
Termine	221
Anschriften der Verfasser	222
<i>Umschlagfoto:</i> Freie Waldorfschule am Bodensee aus der Vogelperspektive (Freig. Bez. Reg. Rheinland/Pfalz 10359/1 S. P. Luftbild GmbH Dattenberg)	
<i>Beilage:</i> Prospekt: Info 3 extra	

Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik
Rudolf Steiners

52. Jahrgang, Heft 3 / März 1988

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

Dr. Klaus Schickert unter Mitarbeit von
Elisabeth von Kügelgen, Dr. Manfred Leist,
Andreas Neider, Justus Wittich
D-7000 Stuttgart 1, Heidehofstraße 32
Telefon (07 11) 2 10 42-0
Die Verantwortung für den Inhalt der
Beiträge tragen die Verfasser

Verlag, Vertrieb und Anzeigenverwaltung:

Verlag Freies Geistesleben GmbH
7000 Stuttgart 1, Haußmannstraße 76
Telefon (07 11) 28 32 55

Die »Erziehungskunst« erscheint jeweils in
der zweiten Hälfte eines Monats und kann
durch jede Buchhandlung oder direkt beim
Verlag bezogen werden.

Jahresabonnement DM 49,- zuzüglich Porto
(Inland: DM 10,20, Ausland: DM 18,60),
Studentenabonnement DM 36,75
Einzelheft DM 5,50
Vor jeder Zahlung bitte unbedingt eine
Rechnung abwarten! Das Abonnement kann
nur mit einer Frist von sechs Wochen zum
Jahresende gekündigt werden.

Zur Zeit ist die Anzeigenpreisliste
Nr. 12 vom 1. 1. 1986 gültig.

Gesamtherstellung: Greiserdruck Rastatt

ISSN 0014-0333

Die Freie Waldorfschule am Bodensee

Einleitende Bemerkungen*

Wenn nun im 16. Jahr der Schulbiographie ein Bericht über die Entstehung der Schule geschrieben werden soll, so spielen dabei andere Aspekte eine Rolle, als wenn die Schule gerade begonnen hätte oder mitten im Aufbau stände. Man erinnert sich zurück an die ersten Zeiten, man vergleicht mit anderen Waldorfschulen und deren Entstehungsgeschichte und fragt sich: Was ist eigentlich das Individuelle an unserer Schulgründung und Entwicklung?

Rückblickend auf die Situation um das Jahr 1970 hier im Bodenseegebiet sieht man eine Reihe von heilpädagogischen Heimen, die auf anthroposophischer Grundlage arbeiten: Lehenhof, Brachenröthe, Föhrenbühl, Bruckfelden als Camphilleinrichtungen, weiterhin den Georgenhof/Bambergen, das Kinderheim Höri (Dr. Garvelmann), das Pestalozzi-Kinderdorf Wahlwies, die Tagesschule von Herrn Jolliet, Kreuzlingen, Lautenbach u. a. In diesem Umkreis lebte die Frage nach einer Freien Waldorfschule für die Kinder der Mitarbeiter dieser Einrichtungen. Dieser Wunsch wurde zu einem tragenden Grundpfeiler unserer Schule und ist es bis heute geblieben.

Daneben begannen verschiedene Elterninitiativen rund um den Bodensee, sich mit der Frage einer Freien Waldorfschule zu beschäftigen. Als bekannt wurde, daß eine Gruppe von Lehrern für eine Schulgründung bereit sei, führte dies dazu, daß rund um den westlichen Bodensee über 40 Elternabende von Eltern selbst vorbereitet wurden, die diese Lehrergruppe dazu einluden. Dabei war es allen Beteiligten wichtig, daß diese Abende bis ins Thema hinein von den Eltern selber vorbereitet wurden, und daß die Bekanntgabe von Mensch zu Mensch und nicht über die Zeitung erfolgte. So wurden die Eltern wirklich zu den Initiativträgern dieser Schule, was gerade in der Anfangszeit über viele Schwierigkeiten hinweggeholfen hat.

* Zu diesem Heft:

Schon seit längerer Zeit plante die Redaktion einen Bericht über den Neubau der Überlinger Waldorfschule. Nun haben wir die diesjährige Jahrestagung des Bundes der Freien Waldorfschulen in Überlingen (29. 4.–1. 5., s. Heft 2/88, S. 142) zum Anlaß genommen, in Form eines ganzen Heftes aus der Arbeit dieser Schule zu berichten. Dabei werden aber gleichzeitig Themen angesprochen, die im Moment in der Schulbewegung aktuell sind: so die Frage der Selbstverwaltung, die bereits im Januar-Heft behandelt wurde, oder die Frage nach dem Fremdsprachenunterricht, womit wir auch das Thema der Jahrestagung »Erziehung im Spannungsfeld westlicher und östlicher Geistesströmungen« berühren. Wir hoffen, unseren Lesern damit einerseits einen lebendigen Eindruck einer Schulindividualität, andererseits fruchtbare Anregungen für die eigene Arbeit geben zu können. Red.



Die Dachlandschaft von Nord-Osten her gesehen

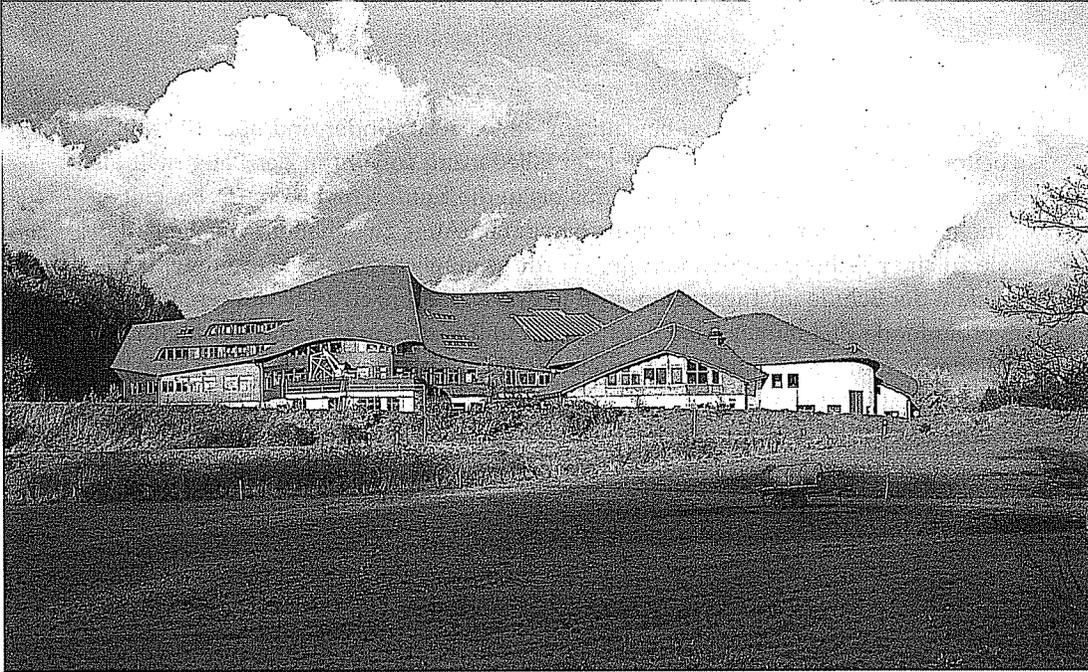
Foto: F. F. Schmidtjansen

Der Schulträger – eine Genossenschaft

Diese Elterninitiative in Verbindung mit der Lehrerinitiative fand auch in der Suche nach einer geeigneten Rechtsform ihren Niederschlag. Der Gedanke der Solidargemeinschaft, die sich durch Selbsthilfe gegenseitig hilft, einerseits und andererseits die direkte Beteiligung mit einem Kapitalanteil an dem Unternehmen Schule bewogen damals, die Form einer Genossenschaft zu wählen. Nachdem wir ein Jahr lang die Gerichte bemüht hatten, wurde diese – unseres Wissens erste – Schulträger-Genossenschaft beim zuständigen Registergericht eingetragen. Deren Satzung weist einige Eigenarten auf, die hier erwähnt werden sollen: Die Elternschaft hat ein grundsätzliches Recht, an den Zielen der Schule mitzuwirken. Das Kollegium ist ein Organ der Genossenschaft (neben Generalversammlung, Aufsichtsrat und Vorstand), das in bezug auf die pädagogischen und kulturellen Belange der Schule autonom entscheidet. Einige ergänzende Hinweise finden sich dazu in dem Beitrag über die Selbstverwaltung in der Waldorfschule in diesem Heft (s. Seite 165 ff.).

Mit einer Genossenschaft als Schulträger, durchweg sehr engagierten Eltern, 140 Kindern in fünf Klassen (in vier Klassenstufen) nahm unsere Schule im Herbst 1972 ihre »reguläre« Arbeit auf. Dabei begannen wir von vornherein mit dem Unterricht in der russischen Sprache neben der englischen – aus unserem Verständnis der Aufgabe Mitteleuropas zwischen Ost und West (s. Beitrag auf Seite 192 ff.).

Ein weiterer Meilenstein unserer Schulgeschichte war die Entwicklung des Oberstufenkonzeptes. Damit begannen wir schon lange vor der Begründung der



Ansicht von Süd-Westen. Links der Westbau mit den Naturwissenschaften, rechts der Saalkomplex mit Mensa und Bühne

Foto: F. F. Schmidtjansen

9. Klasse in intensiven Arbeitsgesprächen, in einem Oberstufenarbeitskreis zwischen Eltern und Lehrern. Hier wurde die Konzeption der Oberstufe so intensiv bearbeitet, daß Lehrer und Eltern sich voll hinter das dort entwickelte Konzept stellen konnten (s. a. den Artikel über Projektarbeiten auf Seite 178 ff.).

Entscheidung zur Zweizügigkeit und Gliederung

Neben dem oben beschriebenen Umfeld der heilpädagogischen Heime besteht ein weiteres Charakteristikum darin, daß die Schüler aus einem sehr großen Einzugsgebiet kommen: Von Singen im Westen bis Ravensburg und Friedrichshafen im Osten, Konstanz im Süden und Pfullendorf im Norden. Als nun auch bei uns die an vielen Schulen bekannte Diskussion begann: »Sollen wir einzügig bleiben oder müssen wir unsere Schule zweizügig aufbauen?«, war bald klar, daß der große Anteil von Mitarbeiterkindern aus den heilpädagogischen Einrichtungen zusammen mit den Geschwisterkindern und Lehrerkindern schon fast eine Klasse füllen würde, so daß wir als einzügige Schule in der Gefahr stünden, einseitig zu werden und uns von unserem Umfeld am Bodensee abzuschließen. Weitere Initiativen für andere freie Waldorfschulen hier in unserem Einzugsbereich waren am Horizont nicht sichtbar, so daß wir uns entschlossen, den Schulorganismus doppelzügig aufzubauen, in dem Bewußtsein der dadurch gegebenen größeren sozialen Schwierigkeiten und Probleme der Durchdringung, wie auch im Bewußtsein der größeren sozialen Möglichkeiten im Bereich der Oberstufe.

Diese Größenprobleme zu bewältigen – etwa 1000 Kinder und über 100 Mitarbeiter –, griffen wir zu dem Mittel der Gliederung sowohl in der Baugestalt als auch in dem ganzen Schulorganismus bis in die Konferenz hinein. Dabei galt es auch, die Gefahren einer Gliederung bewußt im Auge zu behalten, vor allem, daß sie zu einer Teilung werden könnte. Würde es möglich sein, die Zusammengehörigkeit der Schule im Tagesablauf und in den Konferenzen zu bewahren, das alle verbindende Ziel immer wieder zu suchen und trotzdem so weit wie möglich zu gliedern, und die Vielfalt individueller Ziele und Stile innerhalb der Gemeinschaft möglich zu machen?

So entstand Schritt für Schritt mit dem Wachsen eines zweiten Zuges und der Oberstufe eine Gliederung in vier Arbeitsbereiche und damit Kollegengruppen: Kindergarten, A-Zug, B-Zug und Oberstufe, die einerseits für sich arbeiten, andererseits aber personell und funktionell in vielfältiger Weise verbunden sind. Diese Gliederung bewirkte, daß sich innerhalb eines Teiles der Gesamtkonferenz vier parallel liegende »Zugkonferenzen« herausbildeten, die im rhythmischen Wechsel zum Plenum eigene Kinder- und Klassenbesprechungen haben, eigene methodische Gespräche führen, eigene Feste und Veranstaltungen planen, eigene Bereichslehrerzimmer haben. Der Vorzug dieser Form ist, daß die Gespräche in den »Zugkonferenzen« überschaubar, die Gruppen so klein bleiben, daß sich jeder beteiligen kann und keine »Wortführer« nötig sind. Als Nachteil liegt in dieser Form die Tendenz, sich auseinander zu entwickeln, das Gemeinsame aus den Augen zu verlieren. Dies führte dazu, daß die Bereichslehrerzimmer wieder aufgegeben wurden zugunsten eines gemeinsamen Lehrerzimmers und daß – neben den schon bisher gemeinsamen Konferenzteilen – auch die pädagogischen Konferenzen wieder häufiger gemeinsam im Plenum arbeiten. Wie sich die Gliederung im Bau ausgedrückt hat, wird in den anschließenden Ausführungen über den Schulbau näher erläutert (s. Seite 201 ff.).

Es wäre unserer Lebenssituation nicht angemessen, würde man hier versuchen, eine erste Bilanz der bisherigen Entwicklung zu ziehen. In diesem Sinne sind die Beiträge in diesem Heft als Arbeitsberichte aus dem Leben unserer Schule zu verstehen, die Anregungen für weiterführende Gespräche geben sollen. Deutlich ist, daß die Größe der Schule vielfältige Chancen und Probleme mit sich bringt, die besondere Wachheit und ein bewußtes Ergreifen von seiten der Lehrer wie der Eltern verlangen. Dabei erleben wir immer wieder, wie schwierig es ist, Mängel, die von Eltern oder Lehrern oder Kindern an der Schule erlebt werden, erst einmal überhaupt zu thematisieren, und wenn das gelingt, dann so zu besprechen, daß es nicht zu einem Angriffs- und Verteidigungsspiel wird, sondern in konstruktiven Gesprächen als gemeinsames Problem bearbeitet werden kann. Hier stoßen wir alle immer wieder an die Grenzen unserer sozialen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Diese weiterzuentwickeln, ist eine unserer ständigen Aufgaben, damit unsere Pädagogik für die Kinder fruchtbar werden kann.

Manfred Hahn, Michael Harslem, Elisabeth Wilde

Die Ausgestaltung der Selbstverwaltung in der Waldorfschule

Der Rechtsstatus des Lehrers und die Entscheidungsprozesse des Kollegiums als Übungsweg

Schon lange bewegt eine Reihe von Kollegien an Waldorfschulen die Frage nach dem Rechtsverhältnis, in dem die Lehrer zum Träger-Verein bzw. zur Träger-Genossenschaft stehen. Bisher schien rechtlich nichts anderes möglich, als durch Abschluß eines Arbeitsvertrages ein Angestelltenverhältnis einzugehen, in dem – rechtlich gesehen – ein weisungsgebundener Angestellter dem Dienstherrn (Schulträger) ein gewisses Maß an Arbeit schuldet und dieser dafür wiederum ein gewisses Gehalt zu zahlen hat. Dieses weisungsgebundene Abhängigkeitsverhältnis steht jedoch diametral dem eigenen Selbstverständnis als Waldorflehrer und Kollegium entgegen. Manche Waldorfschulen haben versucht, sich dadurch zu helfen, daß sie gar keine schriftlichen Arbeitsverträge abgeschlossen haben, – was jedoch an der rechtlichen Situation des Angestelltenstatus nicht das Geringste ändert.

Ebenso rechtlich bedeutungslos, aber doch nach außen – auch dem Oberschulamt gegenüber – das eigene Selbstverständnis darstellend, hat das Kollegium der Waldorfschule in Überlingen deshalb dem Mitarbeitervertrag eine Präambel vorangestellt. Darin wird einerseits festgestellt, daß sich jeder als freier Mitunternehmer der Schule versteht – unbeschadet etwaiger anderslautender und entgegenstehender rechtlicher Bestimmungen, die ihn formal zum Angestellten machen. Weiterhin haben die Lehrer darin festgelegt, nicht gegen Entgelt zu arbeiten, sondern jeder frei seine ganze Arbeitskraft einzubringen. Die Gemeinschaft gibt durch eine den finanziellen Verhältnissen der Schule entsprechende Zahlung monatlich – im voraus – die Grundlage für die Existenz des einzelnen. So haben wir immer Gemeinschaftsrecht – und nicht Schuldrecht – praktiziert, auch wenn die Gesetze es anders besagen und alle Bezahlungen nach außen hin als Gehälter normal versteuert und »versichert« werden müssen.

Immer wieder wurde versucht, aus diesem Widerspruch zwischen Form und Inhalt (d. h. hier: Lebenspraxis) herauszukommen. Endlich ergab sich 1984 aus dem »Arbeitskreis Recht« des Bundes der Freien Waldorfschulen ein kleiner Expertenkreis, der die Fragen der »Mitarbeiter an Freien Waldorfschulen als freie Gesellschafter des Schulunternehmens« zu seiner Aufgabe machte. Hier wurde zum ersten Mal von rechtlich kompetenter Seite der Versuch gemacht, eine Rechtsform zu finden, die dem Selbstverständnis des Waldorflehrers entspricht.

Der Widerspruch zwischen Praxis und Rechtsform

Worin liegt dieser Widerspruch denn aber nun eigentlich? Rechtlich gesehen und damit auch faktisch sind die Lehrer weisungsgebunden dem Vorstand des Schulträgers unterstellt. Unser Selbstverständnis ist aber gerade, daß jeder Lehrer aus eigener Einsicht, Erkenntnis und Verantwortung handelt – was für den Unterricht ganz offensichtlich ist. Da kann es gar keine Weisungen und Weisungsbefugnisse geben. Die gegenseitige Beratung und Hilfestellung in Fachkonferenzen oder durch Hospitationen stehen dazu nicht im Widerspruch, sondern sind notwendige Voraussetzungen für eigenverantwortliches Handeln im Rahmen der Gemeinschaft des Kollegiums – denn die Lehrer gestalten gemeinsam als Kollegium den Unterricht und nicht als Privatlehrer jeder nur in seinem Fach und in seiner Klasse.

Alle Handlungen und Entscheidungen im pädagogischen Bereich haben aber auch wirtschaftliche und finanzielle Konsequenzen: Zum Beispiel die Festlegung der Deputate mit ihrer Auswirkung auf die Zahl der Lehrer und damit auf die Gesamtausgaben der Schule bzw. auf die Höhe der auf den einzelnen entfallenden Anteile aus der Gesamteinkommenssumme; die Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln; die Teilung von Klassen in bestimmten Fächern ab bestimmten Altersstufen; die Klassengrößen usw. Gibt es dort Weisungen, denen der angestellte Lehrer zu folgen hat? Oder liegen diese Fragen in der Eigenverantwortung des Kollegiums als Gemeinschaft »freier Gesellschafter« ihres Schulunternehmens? Hier kann in einem Teilbereich dieser Widerspruch zwischen Form und Inhalt deutlich werden.

Allen Waldorfschulen liegt inzwischen seit Frühsommer 1986 ein Vorschlag des genannten Arbeitskreises vor, wie die Rechtsverhältnisse im Sinne einer »Gemeinschaft freier Gesellschafter« neu gestaltet werden könnten. Eine Delegiertentagung und eine Geschäftsführerkonferenz des Bundes der Freien Waldorfschulen haben jeweils einen Bericht darüber zur Kenntnis genommen.

Oft wird die Frage aufgeworfen, ob denn eine Schule soviel Bewußtsein darauf verwenden sollte, neue Rechtsformen zu gestalten, da es sich dabei doch um eine soziale oder sogar politische Aufgabe handele, die eine pädagogische Einrichtung überfordere und ihr Tätigkeitsgebiet übersteige. Besonders für die Lehrer kann berechtigt gefragt werden, ob eine Auseinandersetzung mit neuen sozialen Gestaltungswegen neben all den pädagogischen Anforderungen überhaupt noch möglich ist. Reicht es nicht, wenn die Lehrer sich bemühen, im kollegialen Zusammenleben und mit den Eltern neue Sozialformen zu erüben? Ist es wirklich notwendig, diese in Verträgen und Satzungen zu formulieren und dadurch auch in die Öffentlichkeit zu tragen?

Als freie Schule ist die Waldorfschule jedoch immer, ob sie es will oder nicht, ein öffentliches Ereignis und auch ein bildungspolitischer Faktor. Einerseits nimmt sie ein grundgesetzlich garantiertes Recht wahr und erfüllt damit einen

öffentlichen Auftrag. Zum anderen realisiert die Waldorfschule in einem Teilaspekt eine neue soziale Gestaltung im politischen Raum, indem sie ein Schulwesen realisiert, das – im Gegensatz zum staatlichen – unabhängig von allen politischen und auch wirtschaftlichen Einwirkungen sein soll. Freiheit im Kultur- und Geistesleben wird dadurch möglich, und es wird dieser Idee zu neuer Kraft verholfen, indem aus ihr heraus das Leben konkret zu gestalten versucht wird. Die Schüler – besonders der Oberstufe – achten sehr genau darauf, wie Lehrer und Eltern mit ihren Ideen im täglichen Leben umgehen. Die Idee der Freiheit im Geistesleben ist der Freien Waldorfschule als sozialer Auftrag schon bei ihrer Begründung mitgegeben worden. Wenn wir diesen Freiraum im gesellschaftlichen Feld schaffen, hat das auch öffentliche, d. h. auch politische Wirkungen.

Neues Recht kann auch dadurch entstehen, daß neues Recht gelebt wird und in diesem »Leben« entsprechende Rechtsformen gefunden werden können.

Neues Zivilrecht – und darum geht es im Zusammenhang einer freien Schule – *muß* sogar selbst geformt werden, weil der Gesetzgeber mit der Vertragsfreiheit und der Vereins- und Gesellschaftsautonomie den Gesellschaften bzw. Genossenschaften Raum für die Gestaltung ihrer Verhältnisse geschaffen hat und (glücklicherweise) nicht willens ist, alle Einzelheiten selbst zu gestalten. Deshalb können und müssen neue Rechtsformen von den Betroffenen selbst entdeckt und entwickelt werden.

In Überlingen haben wir diese Erfahrung bei der Begründung unserer Schule machen können. Eine gemeinnützige »Genossenschaft« als Träger für eine Schule schien dem Registergericht undenkbar. Erst langwierige Verhandlungen und der Gang vor Gericht eröffneten einen Weg, und heute ist diese Möglichkeit in die Rechtsgeschichte als Tatsache eingegangen und in der Rechtsliteratur behandelt, so daß von jedem darauf zurückgegriffen werden kann. Ebenso scheint es jetzt vielleicht manchem noch undenkbar, daß Lehrer nicht Angestellte dieser Genossenschaft sein sollen, sondern als »Freie Gesellschafter« in ihr tätig sind.

Der Lehrer als »freier Unternehmer«?

Welches sind nun die Unterschiede zwischen einem freien Gesellschafter als Mitunternehmer und einem Angestellten? Das Angestelltenverhältnis ist ein schuldrechtliches Verhältnis, das heißt der Lehrer schuldet dem Schulträger seine Dienste und dieser schuldet ihm die Vergütung. Im Absatz 1 des § 611 BGB wird das deutlich formuliert: »Durch den Dienstvertrag wird derjenige, welcher Dienste zusagt, zur Leistung der versprochenen Dienste, der andere Teil zur Gewährung der vereinbarten Vergütung verpflichtet.« In der konkreten Ausführung heißt das, daß der Arbeitgeber das Gehalt festlegt, die Arbeitszeiten vorgibt und damit auch das Stundendeputat, Urlaubsregelungen erstellt und auch

die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Tätigkeiten trägt. Der Arbeitgeber ist der Verein bzw. die Genossenschaft, jeweils vertreten durch den Vorstand. Dieser kann auch über die Ausgaben im Sachkostenbereich entscheiden, d. h. dem einzelnen Kollegen Beträge vorschreiben, z. B. für Chemiematerialien, Geschichtsliteratur, Handwerk usw. Schließlich hätte der Vorstand auch eine Kontrollfunktion auszuüben. Er müßte Sorge tragen, daß ein richtiger und sachgerechter Unterricht stattfindet, daß Aufsichtspflichten erfüllt werden und vieles anderes mehr.

Vergleichen wir damit die Praxis der Waldorfschulen, ausgehend von unserer Erfahrung hier in Überlingen: Der jährliche Gesamthaushalt wird durch den Aufsichtsrat (drei Lehrer und drei Eltern) und den Vorstand (zwei geschäftsführende Vorstandsmitglieder, beide Mitglieder im Kollegium, mindestens einer davon Lehrer) als Entwurf vorbereitet. Er steckt den Rahmen ab, der auf der Einnahmenseite zu mehr als $\frac{2}{3}$ durch die Staatszuschüsse bestimmt wird und auf der Ausgabenseite zu ca. 70 % durch die Einkommen der Mitarbeiter. Dieser Haushaltsentwurf wird im Kollegium ausführlich besprochen. Der Budgetkreis (bestehend aus den Verantwortlichen für die Ausgaben in den verschiedenen Sach- und Fachbereichen, z. Zt. 34 Mitglieder) erhält nach vorheriger Absprache im Haushalt eine bestimmte Summe für Lehrmaterial und Sachkosten, deren Aufteilung auf die einzelnen Bereiche er eigenständig beschließt. Alle Verantwortlichen des Budgetkreises wissen, daß eine Erhöhung dieser Ausgaben sich im Gesamthaushalt mindernd auf die Einkommenssumme auswirken kann.

Die *Aufteilung* der Gesamteinkommenssumme wird im Kollegium durch die Festlegung der Gehaltsordnung beschlossen. Ebenso beschließt das Kollegium selbständig, wieviele Lehrer es zur Erfüllung der pädagogischen Aufgaben benötigt und wieviele Mitarbeiter für die sonstigen Aufgaben erforderlich sind. Das einzelne Stundendeputat wirkt sich natürlich auf die Anzahl der notwendigen Mitarbeiter und damit auch wieder über die Verteilung der Gesamteinkommenssumme auf die einzelnen Einkommen aus. Die Zahl der Stunden, die einem Deputat entsprechen, kann nur von den Lehrern beurteilt werden. Sie können eine Reduzierung beschließen und verantworten, wenn sie die Folgen für die Einkommenssituation für die einzelnen dabei im Bewußtsein behalten und zu tragen bereit sind.

Die methodisch didaktischen Fragen stehen ganz in der Verantwortung der einzelnen Lehrer. Hier ist keine Vorgabe von seiten der Genossenschaft möglich. Dieser Freiraum des einzelnen Lehrers kann dadurch sinnvoll gestaltet werden, daß in allgemeinen Konferenzen, in Fachkonferenzen und durch gegenseitige Beratung und Hilfestellung das notwendige Rüstzeug mitgegeben wird. Gestaltungsfreiraum bewirkt so nicht Willkür, sondern persönliche Verantwortung den Kindern gegenüber, die aber nur gemeinsam realisiert werden kann. Auch die Anstellung neuer Lehrer kann nur vom Kollegium vorgenommen werden, da dieses über die Beurteilungskriterien verfügt, zur Zusammenarbeit bereit sein

muß und die pädagogische Verantwortung mitträgt. Die Klassengröße wird vom Kollegium in Absprache mit dem einzelnen Lehrer und unter Berücksichtigung seiner persönlichen Situation festgelegt. Selbst Beurlaubungen von Kollegen werden in der Konferenz entschieden. Hier sei als Anekdote die Äußerung eines Rechtsanwalts eingefügt, dem wir das Konzept des »Freien Gesellschafters« vortrugen. Er meinte, daß es undurchführbar sei, da viele Entscheidungen des Vorstandes vom Kollegium behandelt werden müßten, so z. B. jede Beurlaubung vom Kollegium entschieden werden müßte. Unsere Praxis setzte ihn in Erstaunen, und er empfand den Wunsch, unsere Entscheidungsstrukturen und -prozesse einmal mitzuerleben.

Diese oben beschriebenen Beispiele zeigen, daß die bisherige Rechtsform des Angestellten auf ein Waldorfschulkollegium nicht zutreffen, aber sie beschreiben im Grunde schon den Weg, die neue Rechtsform des »Freien Gesellschafters« einzuführen. Wir können durch unsere gelebte Praxis nachweisen, daß das Kollegium, das schon in der Satzung der Genossenschaft als eigenständiges Organ verankert ist, als »Unternehmergemeinschaft« tätig ist. Das Kollegium steht als eigenständiges Organ der Genossenschaft gleichberechtigt neben dem Vorstand, dem Aufsichtsrat und der Generalversammlung. Die Organe sind untereinander weder weisungsbefugt noch weisungsgebunden, arbeiten jedoch in bestimmten Fragen zusammen. Es geht nicht darum, eine neue Sozialform durch Satzung einzuführen, sondern darum, die Rechtsgestaltungen der gelebten Praxis anzupassen. Nur was wirklich *praktiziert* wird, kann auch rechtlich verankert werden, so daß sich *aus der Praxis* erweisen muß, daß diese neue Rechtsstellung der Mitarbeiter auch rechtlich zulässig ist. Wir haben das Glück, im Zivilrecht diese Gestaltungsmöglichkeiten zu haben, wobei jedoch nicht übersehen werden darf, daß demgegenüber im Sozialversicherungs- und Arbeitsrecht zwingende Festlegungen vorliegen.

Ein wesentlicher Punkt dabei ist auch die Frage der Einkommensbildung. Wie schon beschrieben, erhalten in Überlingen die Lehrer Einkommensanteile an der Gesamteinkommenssumme jeweils monatlich im voraus. Es gibt keinerlei Anrechte auf Urlaubsgelder, Weihnachtsgelder o. ä. Je nach wirtschaftlicher Situation unserer Schule kann nach einem Halbjahresabschluß und am Ende eines Geschäftsjahres jeweils festgestellt werden, wie gemeinsam gewirtschaftet wurde, und können gegebenenfalls Sonderzahlungen vorgenommen werden. Unsere Lehrer führen ihre Unterrichts- und Selbstverwaltungstätigkeit also nicht aufgrund der Entlohnung aus, sondern weil sie als Mitunternehmer durch ihre Tätigkeit zu dem gemeinsamen »Unternehmensziel« beitragen.

Durch diese Praxis versuchen wir zu verdeutlichen, daß für die Mitarbeiter Arbeit und Einkommen in der Weise getrennt sind, daß nicht die Einzelleistung aufgrund eines einzelvertraglich begründeten Anstellungsverhältnisses geschuldet wird (dem eine Entlohnung entsprechen würde), sondern daß die einzelnen Initiativen zu einer Gemeinschaftsleistung zusammenfließen. Das Kollegium als

Organ erhält eine jährliche Aufwandsentschädigung, die sich auf die Sachkosten und die Einkommenssumme bezieht. Das individuelle Einkommen des einzelnen Mitarbeiters entspricht dann einem Teil der gesamten Einkommenssumme gemäß dem vom Kollegium festgesetzten Teilungsverhältnis. Auch die Zahlung des Einkommens im voraus, d. h. am Monatsbeginn, macht deutlich, daß es sich nicht um eine Bezahlung einer Leistung handelt.

Neue Gestaltungsfreiheit im Versicherungsbereich

Interessant an dieser neuen Rechtsform für die Mitarbeiter als »freie Gesellschafter des Schulunternehmens« ist auch die Gestaltungsfreiheit, die dadurch im Bereich der Versicherungen gewonnen würde. Dadurch, daß die Pflichtversicherung entfiel, böten sich in Zukunft neue Möglichkeiten, z. B. bei der Rentenversicherung:

1. Bei freiwilliger Weiterversicherung in der BfA tritt keine Änderung ein, nur insofern, daß der einzelne Mitarbeiter den gesamten Beitrag leisten muß, also Arbeitgeber- und Arbeitnehmeranteil.

2. Die Versicherung über eine Lebensversicherung, z. B. als Gruppenversicherung, bietet bei niedrigeren Beiträgen erheblich bessere Leistungen.

3. Es besteht aber auch die Möglichkeit, neue Formen der Altersversorgung zu entwickeln – entweder innerhalb der eigenen Schule, indem man z. B. die für die Rentenversicherung eigentlich notwendigen Beiträge der Schule schenkt und dafür eine Zusage für spätere Unterhaltszahlungen erhält, ähnlich wie in der schon bisher zwischen den Freien Waldorfschulen bestehenden Regelung über die Zusatzaltersversorgung; oder als Zusatzversorgungsregelung mehrerer Freier Waldorfschulen gemeinsam oder bundesweit.

Es gibt sicher auf diesem Gebiet noch viele weitere Möglichkeiten der Gestaltung, die bisher noch gar nicht erkannt sind und die sich aus einer solchen neuen freien Situation heraus entwickeln ließen, z. B. bei der Krankenversicherung:

1. Bei freiwilliger Weiterversicherung in der gesetzlichen Krankenkasse kann alles beim alten bleiben, nur zahlt der Mitarbeiter wie bei der Rentenversicherung den gesamten Beitrag. Die gesetzlichen Krankenkassen sind in der Regel bei freiwillig Versicherten entgegenkommender mit freiwilligen Leistungen.

2. Es ist nun ein Wechsel zu einer privaten Krankenversicherung möglich. Dies kann je nach Familienstand und Alter wesentlich bessere Leistungen bei weniger Beitrag ergeben, eventuell auch als Gruppenversicherung.

3. Bei genügender Beteiligung könnte an den Aufbau einer eigenen Krankenversicherung gedacht werden.

4. Ebenso wie bei der Rentenversicherung kann auch hier nach ganz neuen Formen gesucht werden, z. B. wären auch kleinere Solidargemeinschaften denkbar, die das Krankheitsrisiko gegenseitig abdecken helfen.

Die Arbeitslosenversicherung fiel ersatzlos weg. In Überlingen wurde über-

schlägig berechnet, daß bisher erheblich mehr an die gesetzliche Arbeitslosenversicherung an Beiträgen gezahlt wurde, als von uns weggehende Kollegen je in Anspruch genommen haben. Insofern könnten wir in einer internen Vereinbarung die Zahlung von Übergangshilfen entsprechend den Leistungen der Arbeitslosenversicherung ohne weiteres festlegen. Darüber hinaus bliebe noch ein finanzieller Spielraum, z. B. für Finanzierungshilfen in sogenannten »Freijahren«. Auch hier ist sicherlich noch Neues möglich. Auch steuerlich wird sich die Situation ändern, da alle Mitarbeiter das Einkommen als Selbständige beziehen und damit einkommenssteuerpflichtig sind.

Nun könnte eingewandt werden, dies sei eigentlich alles überflüssig, wichtig sei doch nur, daß in der Waldorfschule guter Unterricht erteilt und die Kinder wirklich menschengemäß erzogen würden. Diese Argumente treffen natürlich immer zu, nur besteht die Wirkung als Lehrer und als Kollegium – und auch als ganze Schulgemeinschaft – nicht nur aus dem Unterricht, sondern auch aus dem, wie wir als *Menschen* und in der Zusammenarbeit als Kollegium und als Eltern als eine *Gemeinschaft* für die Schüler erlebbar werden.

Gerade hier wirkt es sich aus, aus welchem Selbstverständnis heraus der Lehrer in der Freien Waldorfschule wirkt. So sehr uns der angestellte Lehrer, der nur seine Stunden ableistet, ein Schreckensbild sein mag, so lange unsere gelebte Praxis bis in die Rechtsformen hinein das nicht ausschließt, sondern durch die Rechtsform sogar ermöglicht (einige Kollegien haben da schon leidvolle Erfahrungen machen müssen), werden wir immer wieder mit dieser Tendenz zu kämpfen haben. Wir können an der Stelle, an der wir im Arbeitsleben stehen, wo wir rechtliche Gestaltungsmöglichkeiten haben, uns und v. a. unseren Schülern zeigen, daß wir den Willen haben, in die Zukunft hinein zu gestalten, und dies bis in die rechtlichen Formen hinein tun. Es soll diese neue Rechtsform auch nicht überbewertet werden, wir sehen aber darin einen richtigen Schritt in die Richtung, unsere Lebensverhältnisse wahrer zu gestalten, indem wir die Widersprüche von Form und Inhalt beseitigen, wo es möglich ist. Dies könnte auch eine Hilfe sein zum bewußteren Umgang miteinander und der Entwicklung zukünftiger Lebensformen, die wir bisher nur zu ahnen imstande sind.

Gemeinsame Entscheidungsprozesse als Übungsweg

Häufig wird als Einwand gegen den Gedanken einer gemeinsamen Unternehmerschaft eines Waldorfkollegiums eingebracht, daß ein so großer Kreis von Menschen nicht entscheidungsfähig sei. Es wird vermutet, daß es dann doch heimliche Direktoren geben müsse, weil sonst keine vernünftigen Entscheidungen zustande kommen könnten. Erst recht unglaublich erscheint vielen Außenstehenden, daß in den Waldorfschulen für die Entscheidungsprozesse das Prinzip der Einmütigkeit angestrebt wird. Wie kann ein Kreis von ca. 30 bis 60

Menschen Entscheidungen fällen, ohne durch Abstimmung Mehrheitsentscheidungen herbeizuführen – oder ohne daß einige wenige die Entscheidung in einer Art Podiumsgespräch bestimmen und die übrigen als schweigende Zuhörerschaft diese Entscheidung akzeptieren? In dem Artikel von Dieter Brüll »Zur Sozialverfassung der Waldorfschule« im diesjährigen Januarheft der »Erziehungskunst« wurde diese Frage bereits thematisiert. Wir wollen hier über einige Erfahrungen der »demokratischen« Entscheidungsfindungen berichten, wie sie dann auftreten, wenn eine Konferenz gemeinsam eine Entscheidung zu fällen hat.

Einmütigkeit ist dann erreicht, wenn jeder einzelne sich hinter eine Entscheidung stellen kann und bereit ist, ihre Konsequenzen mitzutragen. Für jeden ist ein »Veto« möglich, d. h. jeder kann einen Prozeß anhalten bzw. eine Entscheidung verhindern, wenn er glaubt, sie nicht verantworten zu können. Das bedeutet jedoch, daß der Entscheidungsprozeß an einem früheren Punkt wieder aufgenommen werden bzw. weitergehen muß. Bei der Mehrheitsentscheidung hört mit der Abstimmung der Entscheidungsprozeß auf. Durch das Heben der Hand wird jeder Beteiligte zu einem Teil der Mehrheit oder Minderheit und zählt nicht mehr als Individualität. Der eigentliche Entscheidungsvorgang reduziert sich auf einen statistischen Akt, durch dessen Ergebnis die Mehrheit eine Minderheit zum Handeln zwingt. *Nach* der Entscheidung muß auch der »Unterlegene« sich ihr anpassen. Dagegen muß sich auf dem Weg zur Einmütigkeit ein individueller innerer Prozeß *vor* der Entscheidung vollziehen, von dem einzelnen Standpunkt hin zu einem gemeinsamen. Diese gemeinsame Sicht kann dann die »biographische Situation«, in der sich der soziale Organismus »Schule« in diesem Moment befindet, zum Ausdruck bringen. Jede gewachsene Einrichtung hat eine ihr eigene Charakteristik. Jede Schule unterscheidet sich von allen anderen. Eine gesunde Entwicklung ist unseres Erachtens nur möglich, wenn sich in der getroffenen Entscheidung das jeweils Spezifische der Gemeinschaft ausdrücken kann. Deshalb kommt gerade den Entscheidungsprozessen, die ja das Handeln und die Entwicklung einer Einrichtung bestimmen, eine solch wesentliche Bedeutung zu.

Kann die »Individualität«, kann der Geist eines sozialen Organismus in den gemeinsamen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen wirklich zum Ausdruck kommen? Oft genug kommt es vor, daß die am Beginn eines solchen Prozesses stehende Meinung einer Mehrheit dieser »gemeinsamen Mitte« *nicht* am nächsten ist. In dem Prozeß in Richtung einer Mehrheitsentscheidung werden in den Diskussionen die Verschiedenheiten gesucht, herauskristallisiert und einander gegenübergestellt. Daraus können sich Fronten bilden, die sich bis hin zur Abstimmung verfestigen. Auf dem Wege zur Einmütigkeit hingegen gilt es, auch die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und diese dann zur Grundlage der Entscheidung zu machen. Das ist mühsam und bedarf deshalb einer bewußten Methode, die ansatzweise im weiteren beschrieben werden soll.

So lange ein Entscheidungsprozeß tendenziell unstrukturiert abläuft, kann es zu einem Aufeinandertreffen *vorgefaßter* Meinungen und Willensintentionen

kommen, die sich jeweils durchzusetzen versuchen. Der Weg von der Problemanalyse bis hin zur Entscheidung wird dann nicht gemeinsam vollzogen, sondern ist von jedem einzelnen vorher schon mehr oder weniger bewußt für sich durchgeführt worden. Es kann dann vorkommen, daß sich die Diskussion simultan auf ganz verschiedenen Ebenen bewegt. Während einige versuchen, Informationen zu dem anstehenden Problem zusammenzutragen, sind andere daran gar nicht interessiert, sondern haben bereits einen Entschluß gefaßt, den sie durchsetzen wollen, wieder andere versuchen vielleicht zu beschreiben, wie sie selbst das Problem empfinden und so weiter. Das vorstellungsmäßige Herangehen an die Fragen des einen vermischt sich mit dem Äußern der Gefühlsempfindungen eines anderen und wird durchkreuzt von Willensintentionen eines dritten. Dies erschwert das gegenseitige Verständnis, und man kann dann oft nur noch die Hoffnung haben, daß sich möglichst viele aus der Diskussion zurückziehen, so daß letztendlich doch noch eine Entscheidung gefällt werden kann, die dann von den Ausdauerndsten und Durchsetzungsfähigsten bestimmt wird: Einmütigkeit mit passiver schweigender Mehrheit.

Ein vierstufiger Weg

Aus solchen und ähnlichen Erfahrungen heraus hat das Kollegium der Freien Waldorfschule Überlingen-Rengoldshausen über viele Jahre immer wieder versucht, die einzelnen Schritte eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses zu erkennen und diesen danach bewußt zu gliedern. Vier wesentliche Phasen lassen sich unterscheiden:

- Aufgabenstellung und Feststellung der notwendigerweise zu Beteiligten
- Bildgestaltung
- Urteilsbildung
- Entscheidung.

Am Anfang jedes Entscheidungsprozesses gilt es, das *Thema* deutlich und klar herauszuarbeiten. Dabei muß vor allem auch das *Ziel* des Gespräches festgelegt werden, ob z. B. die anstehende Frage zu einer Entscheidung gebracht werden muß, oder ob es mehr um einen Erfahrungsaustausch geht. Wesentlich ist in dieser ersten Phase auch, daß herausgefunden wird, wer für diesen anstehenden Prozeß notwendig gebraucht wird und wer davon betroffen sein wird, damit nicht z. B. das Kollegium einen Bazartermin verschiebt, ohne die für den Bazar verantwortliche Elterngruppe miteinzubeziehen. Es muß andererseits darauf geachtet werden, daß nicht Menschen mit Problemen beschäftigt werden, mit denen sie eigentlich gar nichts zu tun haben, daß aber doch alle, die damit zu tun haben, wirklich einbezogen werden. Eine gründliche Klärung der Fragen dieser ersten Phase: Thema, Ziel und Beteiligte ist die Voraussetzung für den ganzen

weiteren Entscheidungsprozeß und kann Umwege bzw. Wiederholungen vermeiden helfen. Ebenso ist es an dieser Stelle dringend notwendig, sich über den weiteren Prozeß zu einigen, denn eine bewußte Gliederung in die vier genannten Schritte setzt die Zustimmung der einzelnen Teilnehmer voraus. Weiterhin ist es gut, sich abzusprechen, ob ein Gesprächsleiter bestimmt werden soll, oder ob gemeinsam versucht wird, den Ablauf des Gesprächs in der vorgenommenen Weise zu strukturieren. Letzteres verlangt allerdings einige Erfahrung, Wachheit und Selbstdisziplin.

Im nächsten Schritt, der *Bildgestaltung*, wird versucht, die einzelnen Wahrnehmungen und Informationen zu einem möglichst umfassenden, gemeinsamen Bild zusammenzutragen. Jeder kann nur einzelne Steinchen in das große Mosaik einsetzen, denn jeder verfügt nur über einen begrenzten Wahrnehmungsausschnitt, über Teilaspekte. Auch Einzelmeinungen, persönliche Stimmungen oder Einzelurteile können zu dem Bild beitragen, soweit sie als *Phänomene* dargestellt werden, und *nicht* als Diskussionsstoff aufgegriffen werden. Wesentlich ist hierbei, daß es gelingt, die Verschiedenartigkeit der Meinungen, Eindrücke und Ansichten zu akzeptieren und sie nebeneinander stehenzulassen. Alle diese Wahrnehmungen können sich ergänzen und gegenseitig korrigieren, können im Zweifelsfall aber nur durch neue Beobachtung verifiziert werden und lassen sich auch – soweit es sich wirklich um persönliche Beobachtungen und Äußerungen handelt – nicht widerlegen und auch nicht in einer hitzigen Diskussion klären.

Die Wahrnehmungen und Empfindungen des einzelnen müssen von den anderen so akzeptiert werden. Es ist ein immer wieder zu beobachtender Unsinn, daß einem anderen seine eigenen Gefühle oder Beobachtungen ausgedrückt werden sollen. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: die Kosten eines neu auszubauenden Raumes können nicht durch Diskussion, sondern nur durch Berechnung ermittelt werden. Ebenso sind die verschiedenen Nutzungsanträge erst einmal grundsätzlich gleichberechtigt. Erst aufgrund gemeinsam zugrundegelegter Kriterien kann beurteilt werden, welche Nutzung wichtiger und welche weniger wichtig für die Schule ist.

Für die Bildgestaltung braucht man Zeit und es ist gut, nicht zu schnell zum Urteil weiterzugehen. Jeder Beteiligte trat ja in den Prozeß ein mit einem eigenen Urteil aufgrund seines eingeschränkten Wahrnehmungsbildes. Häufig werden nur die Elemente des Bildes bewußt, die das eigene Urteil untermauern. Jetzt muß dieser partielle Aspekt des einzelnen aufgegeben werden, damit das gemeinsam gestaltete Bild zur Grundlage werden kann für den Urteilsprozeß. Es muß individuell etwas aufgegeben werden, damit etwas Neues entstehen kann. Ein Gesprächsleiter und die Aufmerksamkeit aller Teilnehmer können helfen, die in das Bild schon immer hereindrängenden Urteile zurückzustellen und herauszuhalten. Wenn dies gelingt, kann die Gestaltung eines vielseitigen Bildes, in dem die verschiedenen Individualitäten der Beteiligten sichtbar werden, ein spannendes Erlebnis werden.

Nach dieser objektivierenden, ja fast selbstlosen Phase tritt man jetzt in den *Urteilsprozeß* und damit in eine heißere Phase des Entscheidungsprozesses ein. Schnell kann hier eine Diskussion aufflammen, in der schon vorgefaßte persönliche Urteile mit Vehemenz hereingestellt werden und die einen das als einzig richtig bezeichnen, was die anderen für das Falscheste überhaupt halten. Hier besteht die Gefahr, daß sich die Fronten verhärten und Gruppenbildungen entstehen. Es müssen jetzt *gemeinsame* Kriterien aus dem gestalteten Bild entwickelt werden, die zur Grundlage des Urteils werden. Dabei ist eine Hilfe, wenn die Qualität der anstehenden Frage bewußt ist. So ist z. B. die Suche nach einer neuen Gehaltsordnung für das Kollegium eine Rechtsfrage. Es kann also nicht die richtige Gehaltsordnung an sich geben, sondern richtig ist, was die Gemeinschaft als ihre Ordnung annehmen kann. Die individuellen Urteile drücken aus, wie der einzelne die verschiedenen Möglichkeiten erlebt. Sie sind nicht richtig oder falsch, sondern sie sind Tatsachen. Es hat keinen Sinn, überzeugen zu wollen, daß die Empfindungen, die jemand hat, falsch seien, weil sie anders sind als die eigenen. Jeder kann die Andersartigkeit nur wahrnehmen und akzeptieren lernen. Der einzelne kann den Schritt hin zu einem gemeinsamen Urteil und damit auch zu einer gemeinsamen Entscheidung nur vollziehen, wenn vorher sein eigenes Urteil in der Gemeinschaft stehen durfte, wenn seine Individualität mit ihren Empfindungen und Überlegungen einen von den anderen anerkannten Freiraum hat. Alle Überzeugungsversuche führen nur zur Verhärtung und erschweren den Schritt zur gemeinsamen Entscheidung. Es ist viel leichter, eine Entscheidung mitzutragen, wenn der eigene Standpunkt von den anderen akzeptiert ist und der innere Verwandlungsprozeß vom individuellen zu einem gemeinsamen Urteil aus eigener Initiative erfolgen kann. Hilfreich ist dabei, wenn die angelegten Kriterien, die zur Bildung eines Urteils führen, jeweils bewußt gemacht werden, weil sie ja die Grundlage für eine Bewertung der Tatsachen bilden, die im Bild dargestellt wurden.

Die Zäsur vor der Entscheidung

Zwischen dem gerade beschriebenen dritten Schritt der Urteilsbildung und dem vierten Schritt der *Entscheidung* empfiehlt sich eine Zäsur. Es sollte eine Nacht oder auch ein Woche dazwischenliegen. Bisher wurde von dem Ziel einer »gemeinsamen Entscheidung« gesprochen, eine Formulierung, die irreführend sein kann. Der Inhalt der Entscheidung ist ein gemeinsamer, der Akt der Entscheidung ist aber immer ein individueller. Den eigenen Willen kann ich nur individuell ergreifen. Oft genug werden Entscheidungen gefällt, die plötzlich stimmungsmäßig von einer Entscheidungsrunde ergriffen werden konnten, die aber dann von niemandem ausgeführt werden. Deshalb ist eine Zäsur notwendig, die den individuellen Schritt der Entscheidung ermöglicht und die jedem

Teilnehmer Zeit läßt, die Konsequenzen zu überdenken. Dabei muß oft sogar die Offenheit aufgebracht werden, den Entscheidungsprozeß nochmals bei einer früheren Stufe wiederholend zu beginnen, wenn eine einmütige Entscheidung noch nicht möglich ist.

Die oben erwähnte »Vetokompetenz«, die bei einem solchen Prozeß jedem einzelnen zukommt, beinhaltet eine große soziale Verantwortung. So richtig es ist, daß ein einzelner davon Gebrauch macht, wenn er ein schwerwiegendes Problem mit der Entscheidung verbunden sieht für sich und für die Gemeinschaft, das trotz der Erwähnung dem übrigen Kreis entgangen ist, – so problematisch wird es, wenn davon Gebrauch gemacht wird, weil man auf der eigenen Meinung beharren und diese durchsetzen will. In unserer bisherigen Schulgeschichte haben wir jedoch noch keinen Mißbrauch dieses Vetorechtes erlebt.

Der bisher beschriebene Prozeß versucht, den Kurzschluß zwischen Problemstellung und Diskussion von Handlungsalternativen zu vermeiden, indem die Stufen der Bildgestaltung und der Urteilsfindung gemeinsam durchgearbeitet werden. Jeder individuelle Entscheidungsprozeß durchläuft ebenfalls diese Schritte von den Vorstellungen über die sich daran entzündenden Gefühlsurteile bis hinein in den Willensentschluß, nur meist in einer unbewußten und undifferenzierten Durchmischung, die es schwer macht, sich gegenseitig auszutauschen und zu verstehen. Der bewußt gestaltete Entscheidungsprozeß verhilft zur individuellen und damit auch zur gemeinsamen Klarheit. Er hat damit eine sozialhygienische Funktion, indem er versucht, im Prozeß der gemeinsamen Gestaltung die individuelle Freiheit zu erhalten bzw. zur Geltung zu bringen. Der Einwand, solch ein Prozeß dauere zu lange, mag vordergründig manchmal richtig erscheinen. Eine Diskussion mit Abstimmung oder mit einer minderheitlichen Einigung oder auch dem Ziel der Einmütigkeit ist jedoch nur dann schneller, wenn sie einen Großteil der Teilnehmer aus dem Prozeß der Willensbildung und Entscheidung ausschließt und damit oft eine Unzufriedenheit erzeugt, die zu erneuten Gesprächen führen kann. Wird das Ziel einer schnellen Entscheidung vorrangig vor dem gemeinsamen Prozeß, so können daraus leicht hierarchische Entscheidungsstrukturen entstehen, die die individuelle Einzelinitiative ausschalten. Andererseits übernehmen in solch einem gemeinsam gestalteten Entscheidungsprozeß alle Beteiligten auch jeweils individuell die Verantwortung für die Entscheidung. Es sollte danach keine Gruppen geben, die sich von der Entscheidung distanzieren und nicht bereit sind, die Konsequenzen mitzutragen, etwa in dem Sinne: ich war ja schon immer dagegen.

Gerade in Europas Mitte hat die Suche nach Sozialformen, die *gemeinsame* Entscheidungsprozesse ermöglichen, bei denen die individuelle Kraft jedes einzelnen voll zum Tragen kommen kann, Tradition. Z. B. hier in Deutschland, im



deutschen Idealismus, der Rätebewegung 1918, der Ökologiebewegung und auch der Friedensbewegung, dem »Prager Frühling« 1968 und in der Bewegung der »Solidarität« in Polen. Es ist die Suche nach Lebensformen, die die Gemeinschaft zu dem Ort werden lassen, der jedem einzelnen die individuelle Entwicklung ermöglicht. Dies ist die Aufgabe der Freien Waldorfschule gegenüber dem Schüler, die dann erfüllt werden kann, wenn die Lehrer untereinander und mit den Eltern sich auch auf diesem Wege befinden. Die beschriebenen Versuche können ein kleiner Baustein dazu sein.

Mathis Bockemühl / Andreas Schubert

Eine andere Art der Prüfung am Ende der Schulzeit

Erfahrungen mit Projektarbeiten in der 12. Klasse*

Der Begriff Projektarbeit zeigt eine Zielrichtung auf, die sich von manchen Formen der Jahresarbeit unterscheidet, bei denen ein Schüler über ein Jahr hin ein schriftliches oder mündliches Referat vorbereitet. Das Thema der Projektarbeit, das von einem Schüler angeregt werden kann, wird zu Beginn des Jahres von einem Betreuer vorgestellt und konkretisiert. Dieser ist mitverantwortlich für die Gestaltung und den Ablauf des ganzen Jahres und soll als Fachmann überblicken

* In diesem Beitrag soll von einem Versuch berichtet werden, der an der Oberstufe der Waldorfschule in Überlingen-Rengoldshausen seit Beginn der ersten 11. Klasse vor acht Jahren durchgeführt wird. Die bisherigen Erfahrungen ermutigen uns, den eingeschlagenen Weg weiter zu begehen und zu konkretisieren. Das Gespräch mit Kollegen anderer Schulen kann dabei eine wesentliche Hilfe sein und war auch eine Anregung für diesen Aufsatz. Besonders die Erfahrungen der Waldorfschulen in Bochum und Engelberg waren für uns wertvoll, um den eigenen Weg beginnen zu können.

können, ob die zusammen mit dem Schüler gefundene Fragestellung in einem Jahr sinnvoll bearbeitet werden kann. Er muß auch übersehen können, wie der praktische Teil, der Bestandteil jeder Arbeit sein muß, gestaltet werden kann und wie die gedankliche Auswertung und Auseinandersetzung dann aussieht. Schließlich soll sich die Arbeit nicht auf ein Zusammenschreiben aus verschiedenen Büchern beschränken. Der Schüler steigt also in ein *Projekt* ein, oft eine Weiterführung aus vorigen Jahren, in eine Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen und wenn möglich, in eine Arbeitsgruppe mit mehreren Schülern.

Somit kann sich mit der angestrebten Projekterfahrung ein Kreis von Sozialerfahrungen aus den Praktika der Oberstufe schließen, wie sie sich in einer besonderen Form in der Freien Waldorfschule am Bodensee ausgebildet haben. Im Landwirtschaftspraktikum der 9. Klasse wird der Hoforganismus erlebt. Jeweils ein bis zwei Schüler arbeiten vier Wochen auf einem Hof mit und lernen dabei die ursprüngliche Form menschlichen Arbeitens im Zusammenhang mit der Natur kennen. Im Werkstattpraktikum der 10. Klasse vermittelt die vierwöchige Tätigkeit unter der Führung eines Meisters Erfahrungen der Zusammenarbeit in einem Kleinbetrieb. Die überschaubare gemeinsame Arbeit zur Fertigstellung eines Produktes ist Handlungsorientierung und Motivation.

Im ebenfalls vierwöchigen Sozialpraktikum der 11. Klasse wird in der Industrie oder in Sozialeinrichtungen die arbeitsteilige Welt erfahren, wie sie sich seit dem letzten Jahrhundert entwickelt hat. Mit den Projektarbeiten wird dann versucht, eine Arbeitsform anzulegen, die sich heute und in die Zukunft hinein entwickeln will. Dabei ist unbedingt zu berücksichtigen, daß Zusammenarbeit in einer Gruppe immer die individuelle Einzelarbeit voraussetzt. Die Gruppe verleitet sonst zum »Mitschwimmen« oder gar »Untertauchen«. Besonders in der Zusammenarbeit mit den Schülern ist dieser Aspekt zu berücksichtigen. Dabei stehen wir in der Praxis erst am Anfang, denn in vielen Fällen beschränkt sich die »Gruppe« noch auf den Schüler und seinen Betreuer.

Die Themen der Projekte waren immer sehr vielseitig. – Im künstlerischen Bereich z. B. waren es Projekte wie Drama, Pantomime, Plastizieren in Ton, Studien mit der Posaune, Märchenillustrationen. Im wissenschaftlichen Bereich wurden »Die Stalinnote 1952«, die Bienenbehausung, Arbeit in der Friedensbewegung und viele andere Projekte bearbeitet. Im Technischen gab es Geräte zu fertigen, z. B. für die Saal- und Bühnenbeleuchtung, ein Newton-Teleskop, bis hin zu einem Mehrjahresprojekt: dem Bau eines Blockheizkraftwerkes für die Schule. Im Handwerklichen waren z. B. Webstuhlbau, Schmieden, Schreinern, Weben u. v. a. m. vertreten. Wir wollen hier Aufgabenstellung und Ablauf der Projektarbeiten beschreiben, unsere wichtigsten Erfahrungen zusammenstellen und die Frage nach dem Prüfungscharakter der Projektdarstellungen ansprechen.

Die individuelle Gestaltung der Oberstufe

Die Entwicklung der Oberstufenkonzeption der Freien Waldorfschule am Bodensee wurde in intensiver Zusammenarbeit mit Eltern durchgeführt. Ein Oberstufenarbeitskreis tagte dazu schon Jahre vor Begründung der Oberstufe und dann weiter über mehrere Jahre hinweg vierzehntägig bis wöchentlich. Lehrer und Eltern beschäftigten sich mit bestehenden Oberstufenmodellen, bereisten andere Schulen, hörten in Referaten von anderen Erfahrungen und ließen eigene Schulerfahrungen miteinfließen. Ergänzend zu den pädagogischen Impulsen, die die Lehrer in die Arbeit miteinbrachten, waren die Berufs- und Lebenserfahrungen der Eltern wertvoll und hilfreich. Das Leben in der Oberstufe spielt sich im Spannungsfeld zwischen den Entwicklungsbedingungen des einzelnen Jugendlichen und den Lebensbedingungen der Gesellschaft ab. Mehr und mehr drängen letztere in Form von Prüfungen in die Schule hinein.

In diesem Arbeitskreis kristallisierte sich bald als Leitmotiv heraus, daß die Beteiligten in Überlingen die Oberstufe von staatlichen Prüfungseinflüssen freihalten wollten, um auch noch in der 12. Klasse ganz dem Waldorflehrplan verpflichtet sein zu können. Selbst die Mittlere Reife sollte aus der 12. Klasse herausgenommen werden. Das wurde allerdings durch eine neue staatliche Prüfungsordnung unmöglich gemacht.

Diese Intentionen forderten von den Lehrern, das eigene Anliegen als Waldorfoberstufe bewußt zu ergreifen und positive Impulse zu setzen, die den Blick von Schülern, Eltern und Lehrern von den Prüfungen weg zu anderen Aufgaben hinlenken können. Prüfungsaussichten können leicht zu »Motivationskrücken« für Schüler und Lehrer werden, ihr Wegfall verlangt andere Orientierungen. Dabei scheint es manchmal, als suchten die Schüler den Antrieb und die Bestätigung durch Noten und Prüfungen. Doch das bleibt äußerlich, d. h. die Motivation kommt von außen und setzt nur am Eigeninteresse an zu lernen, um gut zu sein oder gar besser als andere. In der Waldorfschule wollen wir im Unterricht eine tiefere Schicht erreichen, wollen wir eine innere Motivation ansprechen: das Interesse an dem behandelten Stoff, an Weltinhalten, an der Welt. Die auslaufende 10. Klasse und die beginnende 11. Klasse stellen dabei besondere Anforderungen an den Lehrer. Die Spontaneität, mit der Neuntklässler auf neue Themen noch zugehen können, läßt nach. Fragen nach dem Sinn des Lebens und der eigenen Existenz bewegen die Schüler. Sie suchen Anerkennung und Bestätigung, um sich selbst zu finden. Für manchen wird die Schule zur Frage. Die vielen vorgegebenen Arbeitsfelder und Aufgaben können als einengend empfunden werden. Für schwache Schüler kann das Angebot zu vielseitig sein, sie können die Orientierung verlieren, und auch gute Schüler können Unzufriedenheit empfinden, wenn sie sich überfordert fühlen.

Dieser herausfordernden Situation wird oft mit Differenzierungen begegnet, indem praktische Züge eingerichtet werden oder sich z. B. Abiturszweige abspal-

ten. Die Überlinger Oberstufe wollte stattdessen einen Weg der Individualisierung gehen. Es schien uns, daß Differenzierungen oft zu wenig an den Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Schüler ansetzen, und sich stattdessen zu sehr an allgemeinen Normen, wie sie durch staatliche Prüfungskriterien vorgegeben werden, orientieren. Der Schüler kann dann nur zwischen wenigen Möglichkeiten wählen, entsprechend den nachschulischen Weiterbildungsmöglichkeiten. Individualisierung heißt, daß es nicht drei, vier oder fünf Möglichkeiten gibt, zwischen denen der Schüler entscheiden kann, sondern, daß mit jedem Schüler sein Thema, sein Tätigkeitsfeld, sein Projekt gesucht werden soll.

Erziehung zur Verantwortung

So können die Schüler die Verantwortung für die weitere Arbeit übernehmen. Anders als im Unterricht, wo der Lehrer die didaktischen und methodischen Entscheidungen verantwortet, wird sich der Schüler jetzt mit einem eigenen Inhalt längere Zeit hinweg verbinden. Diese Verbindung kann existentiell, das Projektthema kann zu einem Teil des Lebens werden und neue Orientierung geben. Voraussetzung dafür ist eine Themengestaltung, die dem Schüler konkrete Erlebnisse ermöglicht, die ihn seelische Verbindung mit seinem Aufgabengebiet eingehen läßt und ihn nicht nur intellektuell anspricht und fordert. Eine Fragestellung, die dadurch beantwortet werden kann, daß aus Büchern eine Arbeit zusammengeschrieben wird, greift in diesem Alter nicht. Erlebnisse an der Welt werden gesucht, an der Welt der Farben, der Technik, der Mathematik, der Formen. Eine seelische Verbindung mit einem Weltausschnitt wird möglich und führt zu Erfahrungen, die dann die Grundlage für eigene Urteile und Erkenntnisse abgeben. Der Schüler kann diesen besonderen Weltausschnitt durch die tätige, willenhafte Verbindung damit als seine Welt erleben. Es entsteht Verantwortung. Die Grundgeste jedes Erkenntnisprozesses im Unterricht, von der aktiven Verbindung im Beobachten, im »Welterleben« hin zur Erkenntnis durchzieht das Projektjahr. Die Verbindung kann tiefer werden als bei den wechselnden Themen des Unterrichts und die Eigenverantwortung deutlicher erlebt werden. Die Zusammenfassung der gewonnenen Erfahrungen fordert von den Schülern große Anstrengungen. Die individuelle Urteilskraft wird herausgefordert, der aktive eigene Bezug zu der Arbeit wird jetzt erlebbar.

Bei der Projektdarstellung ist jeder in seinem ganzen Menschsein gefordert, um von seiner Tätigkeit und seinen Ergebnissen zu berichten. Diese Tage sind Festtage der Schule. Die Schüler gestalten und verantworten das Geschehen, ihre Projektbücher liegen aus, ihre Arbeiten sind ausgestellt, in »Werkstattgesprächen« wird von der Arbeit berichtet. Diese »Prüfungen« werden sehr ernst genommen, meist ernster als die staatlichen Prüfungen, ist doch der ganze Mensch gefordert, nicht nur ein »intellektueller Teil«. Die Korrekturen und

Beurteilungen helfen, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen deutlicher zu erkennen und das durch die Arbeit entstandene Selbstvertrauen gesund zu entwickeln. In der Beurteilung wird nicht nur das Ergebnis erfaßt, sondern es werden der Jahresprozeß und die individuelle Situation des Schülers miteinbezogen. Besonders der Betreuer kann oft auch sehr konkrete und direkte Hinweise geben.

Wie Schüler ihr Thema finden

Die genauere Beschreibung der Projektarbeit wollen wir mit zwei Berichten aus den schriftlichen Arbeiten beginnen:

»Eigentlich plastiziere ich schon seit zwei Jahren, auch wenn es nicht gut war und selten, es war nur wichtig, und ich ahnte und ahne einen Weg in mir, der durch die Plastik real werden könnte. Deshalb wurde das zunächst verdrängt, da ich Angst hatte, mich einem äußeren Einfluß aussetzen zu müssen, Angst hatte, mein ›Eigenes‹ durch falsche Beeinflussung zu zerstören. Mir war klar, daß ein wirkliches Arbeiten mit mir und der Plastik eigentlich nur vollkommen alleine stattfinden könnte, durch ›Alleingang‹, daß ich wirklich mich, meinen Weg und nicht meinen Projektleiter in der Plastik und meinem Innern wiederfinden wollte. Bei Eurythmie oder Schauspiel wäre es anders gewesen, eine direkte Zusammenarbeit mit dem Lehrer, eine Auseinandersetzung mit der ›Umwelt‹ und so auch mit sich selbst, etwas Neues, ein Ausprobieren, eine Arbeit über mehrere Monate; es wäre nicht so sehr die Sache selber wichtig gewesen, sondern das, was in Bezug auf Arbeit und Anregung in mir geschieht. Doch im Plastischen wollte ich keine Anregung, ich wollte, daß es aus mir selbst kommt, ohne jegliche Beeinflussung von außen, um zu prüfen und zu arbeiten, herauszufinden, abzustoßen oder anzunehmen! Die Entscheidung war ein Kampf, denn es reizte mich, mich mehrere Monate intensiv diesem zu widmen, zu prüfen, zu sehen, was passiert. Und schließlich begann ich, mich mit Durchsetzungskraft für alleiniges Arbeiten und mit freiem Idealismus um Möglichkeiten der Realisierung zu kümmern.

Wie kam ich zu meinem Thema »Dreiheit«? Eigentlich ist der Weg dorthin kaum zu beschreiben. Das Äußere war, daß ich eines Tages eine Plastik aus drei Schalen modellierte. Sie hat mich zu dem Zeitpunkt sehr beschäftigt, es war kurz vor der Projektwahl. Die Drei in jeder ihrer Wirkungen begeisterten mich, ich erkannte die Drei in mir oder die Drei mit mir, als etwas Strebendes, Strenges, Klares, Suchendes, Offenes, Sich-Öffnendes.

Ich entdeckte, daß die Drei schon immer mein Ideal, mein Weg, mein ›Lebensnerv‹ in einer ganz bestimmten Art und Weise war und ist, dieses Strebende, Klare, Suchende, Offene, das ich schon immer, z. B. unter einer Pappel liegend, fühlte oder gedanklich in meinen Idealen und Zielen wiederfand.« (Nina)

»Lange haben wir uns darüber unterhalten, ob wir überhaupt die Möglichkeiten hätten, ein Spiegelteleskop herzustellen. Wir sind dann zu dem Schluß gekommen, daß wir auf jeden Fall versuchen, so viel wie nur irgend möglich selber herzustellen und nur die Sachen, die selbst nicht zu fertigen sind, zu kaufen. Dazu gehören z. B. folgende Teile: Schneckenrad und Schnecke für die elektrische Nachführung, Synchronmotor, Tubus, Okularauszug, Okulare und Fangspiegel, der eine elliptische Form haben muß. Von allem anderen waren wir überzeugt, es selber bauen zu können. Um einen Spiegel zu schleifen,

bedarf es keiner besonderen technischen Voraussetzungen. Auch sämtliche Meßvorrichtungen kann man ziemlich einfach herstellen. Jedoch muß gerade der Spiegel am exaktesten (höchstens $\frac{1}{1000}$ Millimeter Abweichung von der Kugel) gearbeitet werden, da die beste Montierung nichts nützt, wenn der Hauptspiegel kein exaktes Bild wirft.

Bei der Montierung ist es etwas anders. Auch hier muß z. T. mit einer Genauigkeit von wenigen Hundertstel Millimetern gearbeitet werden. Im Gegensatz zum Spiegel ist es für einen Laien, wie wir ja welche waren, bei der Montierung außerordentlich schwierig, diese Genauigkeit zu erreichen. Fehler von nur wenigen Zehntel Millimeter wirken sich schon erheblich auf die Justiermöglichkeiten des Reflektors aus. Doch über diese Schwierigkeiten half uns der unentbehrliche Schlossermeister der Schule mit seiner für unsere Zwecke idealen Werkstatt und seinem Fachwissen hinweg. In dieser Werkstatt konnten wir mit seinen zwei Drehbänken, seiner Hobel-, Fräs- und Bohrmaschine alle Arbeiten vollbringen, außer dem Alu-Schweißen, was uns freundlicherweise ein Schülervater aus Friedrichshafen machte. Bei der Optik muß auch sehr genau gearbeitet werden. So muß die Hauptspiegelhalterung den Spiegel zwar fest, aber absolut spannungsfrei aufnehmen. Auch muß die Halterung gut justierbar sein. Die Fangspiegelhalterung muß in drei Achsen justierbar sein, um den Fangspiegel in genau 45 Grad einstellen zu können.« (Axel, Iris, Karlo).

Jeder der drei Schüler hatte sein eigenes Aufgabengebiet: Spiegelherstellung, Rohrbau und Mechanik, mußte aber die eigene Arbeit mit den anderen sehr exakt abstimmen. Eine gemeinsame Planung ging voraus und verlangte für die Erstellung der notwendigen Konstruktionspläne eine gründliche Einarbeitung in die Theorie des Fernrohrbaus. Zur Koordinierung der Arbeit fanden zusammen mit dem Projektbetreuer regelmäßige wöchentliche Sitzungen statt. Das gemeinsam verfaßte Projektbuch läßt die Arbeiten der einzelnen Schüler gut erkennen, denn es ist wichtig, daß die Leistung des einzelnen Schülers am Schluß deutlich in Erscheinung tritt.

Das Ideal des »forschenden« Lehrers

Für uns Lehrer sind diese Projektarbeiten eine Zusatzbelastung zum täglichen Unterricht und gleichzeitig eine Herausforderung, die mit dem Gründungsimpuls unserer Schule zusammenhängt. In der Arbeit mit dem Schüler an dem Projekt muß der Lehrer selbst zum Forscher werden, zum Suchenden, der auf seinem Gebiet Neues erringen will. Die Beziehung Lehrer – Schüler verändert sich: wir werden zum Team, zur Arbeitsgruppe, in der nicht einer dem anderen etwas vermittelt, sondern in der wir gemeinsam um ein Weiterkommen ringen. Eine neue Art von Schicksalsgemeinschaft entsteht, die zu einer persönlichen Vertrauensbeziehung werden kann, in der der Lehrer tiefer die Fragen der Schüler erlebt und der Schüler einen Partner für seine inneren Fragen finden kann, der oft in der Familie und im normalen Schulgeschehen fehlt.

Für die Lehrer ist es hilfreich, wenn sie dadurch aus der täglichen Anspannung

herausgehoben werden, um an Grundanliegen zu arbeiten, die sonst zu verkümmern drohen. Dieses Ideal des »forschenden Lehrers« in der Oberstufe lebte in den Kollegen, die die Schule begründeten. Denn gerade der Enthusiasmus, von dem ein Forschender und Suchender durchglüht ist, wird von den Schülern ersehnt. Wenn wir nur noch die Kraft haben, Inhalte zu vermitteln, sind sie enttäuscht, weil sie die Auseinandersetzung mit dem Lehrer, der nicht nur Pädagoge, sondern auch Forscher ist, suchen. Wir sind gefordert mit unserer Willenskraft, mit der wir in die Zukunft hinein gestalten wollen. Es wurde schon gefragt, ob dieser Einsatz dem Lehrer nicht Kräfte abzieht, die er für seinen Unterricht so dringend braucht. In der Praxis wird bisher meist das Projekt nicht als eine additiv hinzukommende Last erlebt, sondern als eine Bereicherung, da die Früchte dieses Einsatzes wieder dem Unterricht zugute kommen, wenn z. B. der Physiklehrer aus der Begeisterung heraus, selbst einen Stirlingmotor gebaut zu haben, diesen in der 9. Klasse bespricht, oder der Englischlehrer mit einem Projektschüler die Bearbeitung eines englischen Schauspiels für eine 6. Klasse vorgenommen hat. Es ist darauf zu achten, daß nur *ein* Projektthema mit nicht mehr als 3 Schülern von *einem* Betreuer geführt wird. Um genügend Betreuer für zwei Parallelklassen stellen zu können, werden die Lehrer von Menschen außerhalb der Schule unterstützt, die dadurch eine intensive Verbindung mit der pädagogischen Arbeit bekommen können.

Die meisten Betreuer sind jedes Jahr wieder von neuem bereit, ein Projekt anzubieten. Daran ist abzulesen, daß eine befruchtende Wirkung von einem Projekt auf den Lehrer übergehen kann und vielleicht gerade durch die Fragen der Schüler ein Grundimpuls wieder aufleben kann.

Die Herausforderung für den Schüler

Für den Schüler kann dieses Jahr der Vertiefung einerseits die Bedeutung haben, daß er eine ihn schon lange beschäftigende Frage danach ablegen kann und dadurch frei wird, Neues zu ergreifen. Es muß dann ein aus der Vergangenheit herrührendes Interesse nicht mehr so bestimmend auf die Berufssuche einwirken. – Andererseits kann er auch gerade etwas neu erfahren, und es erschließen sich dann ungeahnte innere Möglichkeiten und Fähigkeiten.

Die Projektarbeit als eine Zusammenarbeit mit einem Betreuer, mit Mitschülern und mit Fachgremien, birgt viele der oben angesprochenen Qualitäten der individuellen Weiterentwicklung in sich. Hier seien jetzt nur einzelne herausgegriffen, die als Beispiele im Jahreslauf einer Projektarbeit deutlich werden.

Schon bei der Projektwahl wird dem Schüler angeraten, sich einer Aufgabe zu stellen, die in der Welt gefragt ist. Dadurch soll verhindert werden, daß sich der Schüler in der Projektarbeit ausschließlich auf sich selbst bezieht, statt seine

Aufmerksamkeit auf die Umwelt zu lenken. Durch die regelmäßige Zusammenarbeit mit einer erfahrenen Persönlichkeit (Betreuer) kann der Schüler im Jahreslauf seine »Höhen und Tiefen« in der Auseinandersetzung mit dem Thema reflektierend erkennen. Die sozialen Auseinandersetzungen mit Klassenkameraden, welche am gleichen Projekt arbeiten, oder mit dem Betreuer, dessen Vorstellungen mit denen des Schülers in Übereinstimmung gebracht werden müssen, sind spannende und im Unterricht so nicht zu vermittelnde Erfahrungen für den heranwachsenden Menschen.

Schon der vorausschauende Überblick über ein Jahr ist eine Aufgabe, die für den Schüler große Schwierigkeiten enthält. Hilfsmittel wie Terminplan, Fristen, Rückblicke, Tagebücher, Protokolle usw. werden dabei für den Schüler einsichtig. Gerade hier ist die Betreuung durch einen Erwachsenen, der aus seiner Arbeitserfahrung heraus den Ablauf eines solchen Projektjahres überblicken kann, unbedingt notwendig.

Literatursuche, Fachbriefwechsel, Besichtigungen, Interviews müssen geübt werden. Die Arbeit mit dem Projektthema selbst geht nicht das ganze Jahr hindurch in gleichmäßiger Intensität voran. Da gibt es Höhen und Tiefen. Einmal spricht dem Schüler die Begeisterung aus den Augen und ganze Tage und Nächte wird intensiv gearbeitet. Ein anderes Mal gibt es Zeiten, zu denen es nicht mehr vorwärtsgeht, der Schüler fühlt sich in einer Sackgasse und will am liebsten ganz aufgeben. Der Betreuer hat dann die Aufgabe, durch die Schwierigkeiten hindurchzuführen. Diese Erfahrungen sind Lebenserfahrungen, die immer wieder, auch im Berufsleben, auftreten. – Und manch ein Schüler fühlt sich gestärkt nach einem solchen Gang durch ein »Nadelöhr«. Der Jahresprozeß wird strukturiert und unterstützt durch etwa sechswöchentliche Treffen von Projektschülern und Betreuern thematisch ähnlicher Projekte (Techniker, Bewegungskünstler etc.), bei denen über den Stand der Arbeit gegenseitig berichtet wird und die Arbeitserfahrungen ausgetauscht werden. Diese Treffen werden von jeweils einem der vier Kollegen geführt, die die Gesamtverantwortung für die Projektarbeiten tragen. Diese Delegation bleibt über mehrere Jahre konstant, um die Kontinuität der Projektarbeiten als Ganzes zu wahren.

Gegen Ende des Arbeitsjahres werden dem Schüler die zeitlichen Engpässe immer deutlicher: Auf der einen Seite ist der reguläre Unterricht, auf der anderen Seite die Projektarbeit und vielleicht noch der Führerschein und nicht zuletzt das »Privatleben«. Die Schüler erleben den zeitlichen Engpaß teils als lehrreich, teils als unerträglich, und manch einer möchte aus dieser Situation fliehen. Doppelte Belastung tritt in der Endphase auch dadurch auf, daß zum praktischen Teil der Projektarbeit noch eine schriftliche Ausarbeitung hinzukommt. An dieser Stelle lernen viele Schüler zum ersten Mal die Regeln kennen, die man als Verfasser eines Artikels, einer Examensarbeit usw. berücksichtigen muß. Da gibt es eine Menge äußerer Formen zu beachten, wie Titelseite, Inhaltsverzeichnis, Literaturhinweise und Einteilung der Arbeit in überschaubare Kapitel. Bis hin zur Recht-

schreibung steht nun der Schüler seinem Betreuer gegenüber in der Verantwortung für sein Buch.

Die öffentliche Darstellung der Projektarbeiten wird von den Schülern als eine Prüfung erlebt. Viele Schüler ergreift in den letzten Wochen ein ungeahnter Arbeitseifer. Andere wieder haben genauestens auf eine regelmäßige Arbeitseinteilung geachtet und gehen ohne Hektik in der Endphase auf die Darstellungen zu. Bei den Darstellungen selbst muß eigentlich der Zuschauer gefragt werden, wie er die Projektarbeit als Jahresarbeit in dieser Stunde erlebt. Dem großen Interesse der Elternschaft, der Schüler und der Freunde der Schule nach zu schließen, wird an diesem Wochenende doch etwas von der Tätigkeit der Schüler im Laufe des Jahres deutlich. Das zieht auch besonders die ehemaligen Schüler immer wieder an.

Obwohl die Darstellungen in jeweils drei parallelen Veranstaltungen stattfinden, ist die jeweilige Teilnehmerzahl inzwischen so groß geworden (bis zu 250), daß die Gesprächsqualität verloren zu gehen droht. Wir fühlen uns aufgefordert, neue Formen zu suchen, damit die Qualität eines »Werkstattgesprächs« erhalten bleiben kann und die Schüler nicht zu Vorträgen gezwungen werden, bei denen ein Kontakt zu den Zuhörern kaum mehr herzustellen ist.

In der Woche vor den öffentlichen Darstellungen finden die internen Darstellungen statt. Die Schüler berichten in einem Kurzreferat (ca. 20 Minuten) vor den Schülern der 12. und 11. Klassen (Letzteren dient das als Einstiegshilfe in ihre Projekte), den Betreuern und den Lehrern über ihre wichtigsten Ergebnisse und Erfahrungen. Durch kritische Fragen – besonders auch der Mitschüler – wird die Tiefe ausgelotet, die die einzelnen Schüler erreicht haben. Es sollen ihnen ihre guten Leistungen oder auch ihre Grenzen deutlich werden. Gleichzeitig sind diese Auseinandersetzungen für die Schüler eine Hilfe zur Vorbereitung auf die öffentlichen Darstellungen.

Anschließend an die internen Darstellungen besprechen die Oberstufenkollegen mit den Betreuern die einzelnen Arbeiten. Dies geschieht sehr sorgfältig und nimmt viele Stunden in Anspruch, besonders bei problematischen Arbeiten. Für die Schüler und für uns Lehrer ist gerade dieser Schritt bedeutsam: wir können die vielen und differenzierten Wahrnehmungen an den Schülern im Zusammenhang mit ihrer Projektarbeit zusammenfassen und zu einer individuellen Fähigkeiten- und Leistungs-Charakterisierung verdichten. Den Schülern wird diese Beurteilung nach den öffentlichen Darstellungen an einem gemeinsamen Abschlußabend mündlich mitgeteilt (dazu sitzen die Gruppen zusammen, die sich das Jahr über immer wieder trafen, etwa 10 bis 12 Personen) und dann als schriftliches Projekt-Zeugnis dem Abschlußzeugnis der 12. Klasse beigefügt.

Wir können jetzt auf die Erfahrungen von acht Jahren Projektarbeiten zurückschauen: Jedes Jahr ist wieder beobachtbar, wie diejenigen Schüler, die einen Zugang zu ihrem Thema finden, sich immer selbständiger und intensiver damit auseinandersetzen. Ein Thema wird zu *ihrem* Thema. Es wird viel Zeit in die

Arbeit investiert und die Persönlichkeit des Schülers wird im Gespräch über *sein* Thema neu und deutlicher erlebbar. Dabei zeigt sich die Wichtigkeit der Themenwahl. Die Fragestellung muß so gegriffen sein, daß konkrete Erlebnisse möglich sind, die dann gedanklich vertieft werden und über die berichtet werden kann. Zu abstrakt-wissenschaftlichen Arbeiten können Schüler keinen Zugang finden. Oft ist es ein hartes Ringen, zu solch konkreten Fragestellungen zu kommen.

Der Anfangsenthusiasmus und Idealismus der Schüler verleitet sie zu Höhenflügen, und der »Realismus« der Projektbetreuer, die auf das eingrenzen wollen, was möglich ist, wird schmerzhaft erlebbar. Durch bewußte Themenwahl kann auch auf Begabungsverschiedenheiten besonders eingegangen werden. Schwache Schüler können so auf einem ihnen zugänglichen Gebiet eine individuelle Förderung erhalten, besonders begabte Schüler können ihre Kräfte in einer gründlichen Auseinandersetzung und Vertiefung eines Themas einsetzen. Wenn die Themen nicht richtig getroffen werden, wird die ganze Arbeit mit Schwierigkeiten belastet, die häufig den Schüler sich von der Arbeit abwenden lassen. Eine kontinuierliche Betreuung ist dafür verantwortlich, solche Probleme rechtzeitig zu erkennen und helfend einzugreifen. Die Betreuer sind in der schwierigen Situation, die Verantwortung für die Themengestaltung und die Jahresgestaltung zu tragen und doch die Initiative für das konkrete Tun bei den Schülern zu belassen. Der regelmäßige Rhythmus wöchentlicher Arbeits-Treffen ist dabei eine notwendige Hilfe. Jedes Jahr ist es wieder eine neue Herausforderung, genügend geeignete Projekte und Betreuer zu finden, die diesen Anforderungen gerecht werden können. Doch sind die tiefgreifenden Erlebnisse, die bisher die Projekte begleiteten, ein kräftiger Ansporn, diese Anstrengung immer wieder von neuem anzupacken.

Bausteine zu einem Waldorf-Abschluß?

Abschließend soll noch auf die Frage eingegangen werden, wie sich die Projektarbeiten, die ein Baustein sind auf dem Weg zu einem waldorfeigenen Abschluß, soweit sie Prüfungscharakter haben, von den staatlichen Prüfungen unterscheiden, die immer intensiver in die 12. Klasse hineindrängen.

Diese beiden Anforderungen können leicht zu einer Überfrachtung der 12. Klasse führen, in der auch noch Klassenfahrt und Klassenspiel anstehen. Besonders letzteres ist wichtig als Projekt der gesamten Klasse, um die Schüler nach den Einzelarbeiten wieder zusammenzuführen. Kompromisse sind notwendig, bedürfen aber einer Schwerpunktsetzung durch das Kollegium. In Überlingen ist der Schwerpunkt zugunsten der Projekte gesetzt worden. Allerdings suchen wir noch eine gesündere Lösung für die Schüler, die Ende der 12. Klasse die Mittlere Reife ablegen und für die die Doppelbelastung oft zu einer Überforderung wird.

Bei den staatlichen Prüfungen werden bei allen Schülern gleich normierte Leistungen abgefragt. Es handelt sich in erster Linie um die Wiedergabe von Fakten und Inhalten und wenig um den Einsatz kreativer Fähigkeiten. Die Anforderungen sind einseitig intellektuell und orientieren sich an gesellschaftlichen Forderungen, die von den verantwortlichen Behörden in Leistungskontrollen umgesetzt werden. Die Orientierung an einer bestehenden gesellschaftlichen Norm steht im Vordergrund, nicht die individuelle Entwicklungssituation des einzelnen Schülers. Gerade diese individuelle Entwicklung zu fördern und die Persönlichkeit vor Prüfungen zu stellen, macht sich die Projektarbeit zur Aufgabe. Wichtige Kulturtechniken wie zusammenfassende und auch gegliederte Darstellungen von Gedankeninhalten und Erfahrungen, wie sie auch bei anderen Prüfungen verlangt werden, werden hier in konkreter Anwendung im schriftlichen und im darstellenden Teil der Projektarbeit gefordert. Die Inhalte und die Art der Darstellung sind nicht normiert, sondern individuell gefunden, ebenso wie die gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse, die durch kreative, gedankliche und auch praktische Fähigkeiten errungen werden.

So versucht diese Prüfungsform sich an den heutigen gesellschaftlichen Aufgaben der Schule zu orientieren: Mag es früher berechtigt gewesen sein, daß »Schule« den einzelnen an die Gemeinschaft anpaßt, ihn angleicht, da es damals seine Lebensaufgabe war, im Dienste für die Gemeinschaft aufzugehen, in der Pflichterfüllung sein individuelles Wesen aufzugeben, so ist heute die Aufgabe der erziehenden Gemeinschaft »Schule«, im Dienste der Entwicklung des einzelnen zu stehen, die Herausbildung individueller Fähigkeiten zu fördern.

Wir berühren damit den inneren Aspekt unserer Freiheitsgestaltung. Im sozialen Umfeld sind wir durch Eltern und Lehrer verankert, die aus freier Initiative heraus diese Schule tragen. Die Eltern gestalten im Verein oder der Genossenschaft den Rechtsraum, der den Lehrern die freie pädagogische Arbeit, frei von staatlicher Einflußnahme ermöglicht. Nach innen, für die Schüler, gestalten wir einen Entwicklungsraum, der ihnen ermöglichen soll, ihre eigenen Lebensimpulse zu erkennen und aus diesen heraus gestaltend in die Gesellschaft einzugreifen. Wir bereiten die Schüler auf die Gesellschaft vor, indem wir ihnen helfen, ihre Entwicklungshindernisse hinwegzuräumen. Wir wollen nicht die bestehende Gesellschaft in ihnen reproduzieren, sondern hoffen auf die Erneuerungskräfte, die sie auf ihren Lebensweg mitbringen. So gelebte Freiheit verlangt Mut, den die jungen Menschen von uns fordern.

Elisabeth Wilde

Englisch und Russisch

Zur Frage der Fremdsprachen

Drei wesentliche Aspekte können Leitstern sein zur Wahl einer Fremdsprache: der *individuelle*, der *kulturelle* und der *zeitgenössische*. Der individuelle Aspekt fragt: Was kann das Erlernen einer bestimmten Sprache in der Entwicklung des *einzelnen* Kindes bewirken? Der kulturelle führt hin zum Kennenlernen und zum Verstehen einer durch die Sprache verbundenen und andersartig geprägten *Menschengemeinschaft*. Der zeitgenössische Aspekt stellt die Frage: Wie verbindet die gelernte Sprache die Heranwachsenden mit den Aufgaben unseres *Zeitgeistes*? Alle drei Aspekte zusammengenommen beinhalten erst den vollen pädagogischen Auftrag.

Aus der Aufgabe, Kinder in Mitteleuropa zu erziehen, ergab sich für die Freie Waldorfschule am Bodensee die Wahl der beiden Fremdsprachen Englisch und Russisch. Das Anliegen war, den Kindern ein Erlebnis-Tor zu öffnen zu der Polarität, in die sie bereits durch ihren geographischen Schicksalsort hineingestellt sind. Damit verband sich zugleich die Hoffnung, mehr Gleichgewicht in der pädagogischen Wirkung des Sprachenlernens zu erreichen als es bei der Wahl *zweier* westlicher Sprachen möglich schien. Trug nicht in den letzten Jahrzehnten ohnehin die fortschreitende Verwestlichung und die Abschnürung vom europäisch-östlichen Kulturraum stetig dazu bei, den eigenen Standort und die Aufgaben einer europäischen Mitte zu vergessen?

Im Englischen tauchen wir ein in einen schon alt gewordenen, ausgereiften Sprachorganismus. Das zeigt sich – um nur wenig herauszugreifen – in einer bereits festgelegten Satzstruktur (SPO) und an den abgefallenen Wortendungen, vor allem bei den Verben. Die Sprache verzichtet auf die Wandelbarkeit ihrer Formen, auf das viele »Biegen und Beugen« zugunsten begrifflicher Klarheit, Übersicht und Distanz, wie der reife, nachdenkende Erwachsene verzichtet auf die ständige Bewegungsfreude des Kindes. *Bewusstseinsinhalte* können frei und abgelöst vom »Sprachleib« zum Ausdruck kommen. So wird Englisch heute nicht nur als zeitgemäße völkerverbindende Sprache weltweit gesprochen, sondern auch vorherrschend als Wissenschaftssprache einer materiell orientierten Technik angewendet. Sie erweist sich damit als besonders geeignet im sprichwörtlichen »Know-how«, die Gesetze und Erscheinungen der äußeren Realität auszudrücken.

Im Russischen verbinden wir uns im Gegensatz dazu mit einer von junger Lebenskraft erfüllten Sprache, die noch eine große Beweglichkeit z. B. in ihrer

Satzstruktur aufweist, d. h. die Wortstellung im Satz ist ausgesprochen variabel. Über ihren bekannten Reichtum an Lautqualitäten hinaus besitzt sie vollklingende und sich stetig wandelnde Wortendungen in Hülle und Fülle. Diese machen es dem Lernenden keineswegs leicht und bequem, vielmehr nehmen sie seine Beweglichkeit, seine Wendigkeit, kurz seine *Willenskraft* stark in Anspruch. Zudem ist die russische Sprache in besonderem Maße fähig, feine Nuancen des seelischen und geistigen Innenlebens zum Ausdruck zu bringen. In der Literatur kann man überall – man denke z. B. an Dostojewski – Beispiele dafür finden.¹

Das hier Beschriebene zusammenfassend stehen wir vor den Gegensätzen:

<i>westlich</i>	<i>östlich</i>
reifend, alternd	– jung, belebend
bewußtseinsbetont	– willensbetont
feste Struktur	– wandelbar fließend
geformt	– beweglich
begabt, die Außenwelt zu ergreifen	– begabt, die Innenwelt auszusprechen

Mit jeder Sprache, die wir lernen, ziehen wir uns gleichsam einen neuen Menschen an, so auch unseren Kindern. Wie können wir dabei das pädagogische Gleichgewicht finden? In einer meiner ersten Klassen begann ich – da wöchentlich nur vier Sprachstunden (statt sechs) möglich waren – acht Wochen lang nur mit Russisch. Im Erleben der Kinder schien die Freude an der plastischen Vielfalt der Laute und an dem schwingenden Rhythmus der vielsilbigen Worte immer das Vorherrschende gegenüber ihrem Inhalt zu sein. Und immer wieder war zu beobachten, wie unmittelbar erfrischende, lebensaufbauende Kräfte Ermüdungserscheinungen forttrieben. Der Eindruck, mit den Kindern bis zu den Fußsohlen in einen Sprachorganismus eingetaucht zu sein, wurde mir erst bewußt, als wir anschließend eine erste Englisch-»Epoche« begannen und nun das Sprachempfinden deutlich in eine andere Seelenregion überwechselte, die eher zwischen Kopf und Herz zu finden war. (Ein achtjähriges Mädchen aus einer französischen Familie äußerte hierzu: Französisch ist »schwätzig«, Englisch ist »gähnig« und Russisch ist »kräftig«). Schon durch die Verwandtschaft der englischen mit der deutschen Sprache wurde den Kindern der Inhalt vieler Wörter leichter bewußt und das Erleben der Laute, die mit weit weniger Anstrengung der Sprachwerkzeuge zu bilden waren, trat mehr begleitend in den Hintergrund, ebenso der schwingende Silbenrhythmus:

1 Weitere Charakteristika der russischen Sprache findet der Leser in verschiedenen Nummern der »Erziehungskunst«, auf die hier nur verwiesen sei, z. B. Wenzel Götte, Gedanken zum Thema »Russisch in Freien Waldorfschulen«, Heft 4 und 5/1984, S. 205 ff. und 276 ff.

- 1) a young pretty girl – maladája krassíwaja déwotschka
- 2) a wise man – mudryi tschelov(i)ék.
- 3) a brown egg – karítschnjeweje jaítschko

Deutlicher wurde dies noch in einer Mittelstufenklasse. Wir sprachen viele Wochen hindurch den Anfang des Johannes-Evangeliums auf Russisch. Von Woche zu Woche, je mehr die Kinder eintauchten in das Lautliche, je schöner, kräftiger und plastischer sie den rhythmischen Sprachfluß ergriffen und beherrschten, desto mehr versank ihnen die Kenntnis der einzelnen Wortbedeutungen, die wir anfangs klar im Bewußtsein trugen. Demgegenüber machte ich bei englischen Gedichten und Prosatexten die umgekehrte Erfahrung, nämlich daß anfangs unbewußt gesprochene Wortklänge nach und nach zu ihrer inhaltlichen Bedeutung aufwachten im wiederholentlichen Üben. In diesen beiden Tendenzen, ins Bewußtsein hinein aufzuwachen, in den Willen hinein einzuschlafen, stehen wir wiederum in einer Polarität von Kräften, die auch im menschlichen Organismus im wechselseitigen Rhythmus von abbauenden Bewußtseinskräften und aufbauenden Lebenskräften ständig das Gleichgewicht in der rhythmischen Mitte finden müssen.

Abschließend sei noch in tiefer Dankbarkeit erwähnt, daß zu dem Entschluß für die russische Sprache, der für die Entwicklung und die Prägung unseres Schullebens ein ungeahnt folgenreicher war und ist, zwei Menschen als geistige Paten gestanden haben. Einer von ihnen war Dr. Herbert Hahn, der erste Lehrer, der von Rudolf Steiner zur Gründung der Mutterschule in Stuttgart berufen wurde. Er war Kenner und Könnner fast aller europäischen Sprachen, und es war ein großes Erlebnis, ihm zuhören zu dürfen, als er vor dem Kollegium der Waldorfschule Stuttgart-Kräherwald die Qualitäten der russischen Sprache vielfarbig charakterisierte. Es klang durch seine Schilderung befeuernd hindurch, wie in dieser Sprache bis in die Grammatik hinein seelenbildende Innerlichkeit lebt, die den nach innen gewandten Zielen unserer Pädagogik ebenso förderlich sein können, wie die Tugenden einer westlichen Sprache den äußeren, lebenspraktischen Zielen. So konnte der Entschluß reifen, diese Sprache zu erlernen und an Kinder weiterzugeben.

Die zweite Persönlichkeit war Irene Fischer-Rhode, die die ersten Schritte zu diesem Lernen aus einer tiefen Liebe zur russischen Sprache förderte. Sie half auch, aus ihrem Freundeskreis eine erste Russischlehrerin zu finden. Sie selbst hatte ihre Kindheit in Rußland verbracht und war die erste, die in der Waldorfschule in Bremen 1959 den Russisch-Unterricht einführte und dort auch selbst neben ihrer Klassenlehrertätigkeit Russisch unterrichtete. Sie freute sich über jede Neugründung, in der das Russische aufgegriffen wurde.

Thea Hepting / Angelika Weinmann

Das lebendige Erleben der russischen Sprache

Erfahrungen von Rußlandreisen mit Schülern
der 11. Klasse

»Ja, hatten Sie denn schon einmal die Gelegenheit, mit Ihren Schülern nach Rußland zu fahren?« So wird gefragt, wenn Menschen erfahren, daß an unserer Schule alle Kinder Russisch lernen.

Für die allermeisten ist die Vorstellung, daß man eine solche Sprache lernt und gar enge Kontakte zu dem Land pflegt, fremd und merkwürdig. Trotz Gorbatschows Reformbemühungen in den letzten Jahren, existiert für viele Menschen eine noch etwas verworrène und manchmal recht graue Vorstellung von dem Land. Für viele ist Rußland eine Mischung aus Menschenmassen, Lagern, Mangelwirtschaft einerseits und unterdrückter Frömmigkeit, Kunstschatzen, märchenhaftem Goldglanz und Glockenklang andererseits. Doch ist es die Frage: Was davon kann man als Reisender wirklich erleben, was kann man erfahren, wie ist das für die Schüler? Im Laufe der letzten sieben Jahre war die Freie Waldorfschule am Bodensee ein Ausgangspunkt für eine regelrechte »Völkerwanderung« in die Sowjetunion. Es gab die verschiedensten Reisekombinationen. Der Anfang dieser Unternehmungen war eine Privatinitiative, an der nur eine kleine Gruppe von Schülern beteiligt war.

Die Begeisterung dieser Schüler steckte bald weitere an, so daß dann im Winter 1981 die damals elfte Klasse fast vollständig nach Moskau fuhr. Seither ist es beinahe schon Tradition geworden, daß die elften Klassen eine Rußlandfahrt unternehmen.

Wenn man mit dem Flugzeug fliegt, ist man in zwei bis zweieinhalb Stunden z. B. in Moskau und damit auch schon mitten im Land. Denn Rußland beginnt schon auf der Gangway mit seinem charakteristischen Geruch, der die Luft erfüllt. Aber zunächst muß man erst noch eine langwierige Prozedur an der Zoll- und Paßkontrolle über sich ergehen lassen, bei der man sich manchmal fragt, welche geheimnisvollen Dinge der Zöllner mit unbeweglicher Miene wohl im Paß und seinen Papieren suchen mag. An dieses steinerne »offizielle« Gesicht muß man sich gleich gewöhnen, denn es wird einem in »offiziellen« Situationen immer wieder begegnen. Sei es in einem Geschäft, in der Metro oder sei es die Dame im Intouristbüro. Aber immer wieder ist staunend zu erleben, wie durch

ein Zauberwort sich eine schlagartige Wandlung vollziehen kann: Dasselbe Gesicht, das vorher noch undurchdringlich war, strahlt nun Herzlichkeit und Hilfsbereitschaft aus.

Aber noch sind wir im Flughafengebäude, und der erste Mensch, der uns empfängt, ist die Vertretung der Firma Intourist oder Sputnik, die uns nun die ganze Reise über begleiten wird und für alle offiziellen organisatorischen Fragen zuständig ist. Von ihrer Offenheit hängt oftmals ab, welche Stimmung in der Gruppe herrscht und wie beweglich man im Umgang mit dem vorgegebenen Programm ist.

Nachdem man erst am Zoll gewartet hat und dann auf die Reisebegleiterin, wartet man nun auf den Bus, der einen zum Hotel bringen soll. Auch das Warten ist schon ein richtiges russisches Erlebnis, und man tut gut daran, sich nicht aufzuregen, denn irgendwie scheint hier ein anderes Zeitmaß gültig zu sein, ein uns westlichen Menschen unverständliches Zeitmaß. Endlich treten wir aus dem von der Bundesrepublik schlüsselfertig gebauten Flughafengebäude, steigen in den ungarischen Ikarusbus, in dem uns ein nach Papyrossi riechender Busfahrer namens Vatalij oder Sergeij erwartet. Der Flughafen liegt weit außerhalb der Stadt Moskau, und wir fahren, zunächst über Land, an Datschensiedlungen vorbei, bevor wir die Stadtgrenze mit ihren gigantischen Wohnblocks erreichen. Es dauert fast ein Stunde, bis wir in der Stadtmitte sind.

Auf dieser langen Fahrt werden nun Begriffe und Namen zu Sinneswahrnehmungen für die Schüler. Sie beginnen, russische Schriftzüge über den Geschäften, die mehr zur Information als zur Reklame dienen, zu entziffern, dann politische Losungen zu lesen. Sie sehen die breite achtspurige Straße, auf der Lastwagen, Taxis und Busse fahren, das erste Metroschild taucht auf. Die Menschenmassen auf den Gehwegen werden dichter, die Gorkistraße beginnt: rechts der Weißrussische Bahnhof, etwas weiter das Majakowskidenkmal, dann links das berühmte Puschkindenkmal und schließlich die Wasiliuskathedrale, der Rote Platz und die Goldkuppeln des Kreml. Am liebsten würde man gleich aussteigen und sich unters Volk mischen, aber erst kommt noch die Registration und Zimmerverteilung im Hotel, ein Ritual, das im alten Rußland einen vollen Tag in Anspruch nahm. Jetzt dauert es »nur« noch ein paar Stunden. Das Hotel wird in der Zeit des Aufenthaltes der Ausgangspunkt unserer Unternehmungen sein. Hier erwartet uns dreimal täglich eine reichliche Mahlzeit, wir haben bequeme Zwei- oder Dreibettzimmer mit Bad und Toilette, mit Telefon und oft auch mit Fernseher.

Etagenfrauen bedienen uns zu allen Tages- und Nachtzeiten mit Tee, Putzfrauen machen die Betten und reinigen die Zimmer. Zur Freude der Schüler befindet sich im Keller eine Disco. Für alles ist bestens gesorgt, doch die Kehrseite der Medaille ist, daß dieser perfekte Dienstleistungsbetrieb uns vom normalen sowjetischen Alltag fernhält. Es ist schwer, zu erleben, was es für einen durchschnittlichen Bürger heißt, sich in dieser Riesenstadt sein Leben zu organi-

sieren, die weiten Wege zwischen Wohnungs- und Arbeitsplatz zurückzulegen, Kinder in die Kinderkrippe zu bringen, in dem undurchsichtigen Versorgungssystem sich zurecht zu finden, möglichst ohne Schlange zu stehen, immer für das Lebensnotwendige zu sorgen. Als Ausländer bleibt man außerhalb dieser Abläufe.

Es ist dem Lehrer ein großes Anliegen, im vorgegebenen Tageslauf: Frühstück – Exkursion – Mittagessen – Exkursion – Abendessen – Theater o. ä., Freiräume zu schaffen, die es den Schülern erlauben, sich selbständig auf den Weg zu machen und lieber auf das gemeinsame Essen zu verzichten, wenn sich statt dessen die Möglichkeit ergibt, konkrete individuelle Erfahrungen zu machen, Begegnungen zu haben, sich irgendwie selbst zurecht zu finden.

Wie fährt man eigentlich Metro? Wie kann ich mir eine Theaterkarte besorgen? Wie komme ich in den Zirkus? Wie komme ich zu meinem Mittagessen in der Stadt? Kaufe ich mir ein Brötchen in der Bäckerei oder stelle ich mich bei der Selbstbedienung eines Schnellimbisses an? Das Wichtigste bei all diesen Unternehmungen ist, daß die Schüler selbst in Kontakt zu Menschen kommen, daß sie fragen müssen und auch gefragt werden. Dabei können sich durchaus private oder sogar freundschaftliche Kontakte ergeben, denn die Menschen können sehr offen sein.

An dieser Stelle sind wir immer noch am Suchen und Ausprobieren, wie den Schülern mit konkreten Fragestellungen Anstöße zu eigenen Unternehmungen gegeben werden können, Aufgaben der Art z. B., wie sie einmal ein Schüler bekommen hat, der Menschen auf der Straße fragen wollte, ob alle Russen Puschkin lieben (um zu prüfen, ob es stimmt, was seine Russischlehrerin gesagt hatte). Er konnte sich nämlich nicht vorstellen, daß alle Russen einen Dichter überhaupt kennen könnten. Mutig wagte er sich mit seiner russischen Fragestellung unters Volk. Zu seinem Erstaunen bekam er nur positive Antworten.

Am schnellsten bekommen unsere Schüler immer noch auf dem Schwarzmarkt Kontakt. Ohne Umschweife werden sie meistens auf Englisch von den Schwarzhändlern angesprochen, ob sie nicht Jeans oder Kassetten mit westlicher Pop- und Rockmusik zu verkaufen hätten. Diese Art von Kontakten läßt sich eigentlich nicht vermeiden, ist aber sehr problematisch. Einmal, weil sie sich im Bereich der Illegalität bewegt, zum anderen, weil die Grundlage für den Kontakt nicht menschliches Interesse ist, sondern eine Geschäftsbeziehung (was allerdings nicht ausschließt, daß menschlicher Kontakt entsteht).

Zu den offiziellen Programmpunkten gehört immer ein Schulbesuch, bei dem oft auch interessante Begegnungen entstehen, bei denen sich die Schüler z. B. zum gemeinsamen Tennis- oder Volleyballspiel verabreden. In jedem Fall erleben sie aber auf eindruckliche Weise, wie ihr eigener Alltag »auf Sowjetisch« aussehen würde. Auch bei dem Besuch des Pionierpalastes, einer Art Jugendhaus, in dem sowjetische Schüler ihre Nachmittage bei verschiedenen Tätigkeiten wie Malen, Handwerk, Tanzen usw., verbringen können, entstanden schon Kon-

takte. Eine Schülerin konnte während des Aufenthaltes in Moskau am Ballettunterricht teilnehmen. Das Wichtigste bei all den Kontakten ist, daß man Menschen in der Sowjetunion hat, mit denen man sich verbunden fühlt. Für viele der Schüler sind diese Kontakte das Bleibendste und oftmals ein Grund, wieder zurück zu kommen.

Freundschaftliche Beziehungen können auf verschiedenste Weise zustandekommen: Durch ein paar freundliche Worte, die vor einer Telefonzelle gewechselt werden oder mit dem Nachbarn im Theater, sehr oft aber auch durch eine Telefonnummer, die man von Bekannten zu Hause zugesteckt bekam und bei der Grüße überbracht werden. Die Reaktion ist fast immer dieselbe: Man wird aufs herzlichste aufgenommen und nach Hause eingeladen. Eine solche Einladung ist nichts Ungewöhnliches. Da es nur wenige gemütliche Treffpunkte in Cafés oder Restaurants gibt, ist das Naheliegendste die eigene Wohnung. Während es in Deutschland eher üblich ist, daß man nur vorangemeldete Gäste in eine aufgeräumte Wohnung einläßt und oftmals erst die berühmt-berüchtigten Umstände gemacht werden, geht es in Rußland ohne dieses Zeremoniell. Gäste, egal ob Verwandte, Bekannte oder seltenere Erscheinungen wie westliche Ausländer kommen eigentlich nie ungelegen, egal zu welcher Tages- oder Nachtzeit. Sie stören nie, halten nie von einem wichtigeren Vorhaben ab, und es findet sich immer irgend etwas zur Bewirtung. Oft ist es nur Tee und ein paar Kekse, aber manchmal ist das Dargereichte auch so reichhaltig, daß man sich wundern muß, woher all die Köstlichkeiten kommen angesichts des offensichtlichen Mangels in den Geschäften.

Doch diese äußere Form der Gastfreundschaft ist nebensächlich, viel wichtiger sind die Gespräche, in die man sofort mit großer Intensität verwickelt wird, unabhängig davon wie eng der Kontakt zu den Menschen vorher war. Ein Großteil derjenigen, die während einer Rußlandreise das erste mal bei Russen zu Besuch waren, erlebte es als etwas Besonderes, wie sich solche Beziehungen vertiefen konnten und nicht selten zu innigen Freundschaften führten. Viele, die diese Erfahrungen machten, meinten danach, daß man in Rußland Menschen auf eine andere Art und Weise kennenlerne als bei uns: Wir sind es sonst vielleicht gewöhnt, daß sich menschliche Beziehungen zuerst auf einer Ebene des Gedankenaustausches entwickeln und man erst nach einer gewissen Phase des sich vorsichtigen Annäherns wagt, sich wirklich dem andern zu öffnen und näherzutreten. Diese distanzierte Haltung aber konnten wir bei den Russen, die wir kennenlernten, nicht erleben. Viele empfanden, daß sich bei Russen das Interesse an anderen Menschen in einer uns unbekanntem Offenheit, Direktheit und Ungeniertheit äußerte. »Wenn einem Menschlichkeit und Offenheit in solchem Maße entgegenkommen, dann kann man gar nichts anderes tun, als sie ebenso zu erwidern«, meinte ein Schüler.

Bei unseren Reisen geht es uns nicht nur darum, daß wir den Menschen und der Kultur begegnen, sondern auch ein lebendiges Erlebnis von der Sprache

bekommen. Man kann nach so einem kurzen Aufenthalt nicht erwarten, daß konkrete Fortschritte zu beobachten sind, aber fast alle Schüler äußerten die Empfindung, wirklich in die Sprache eingetaucht zu sein und deshalb mehr Gefühl für Rhythmus und Klang bekommen zu haben. Ganz wichtig für die meisten war es, die Sprache nicht nur als Unterrichtssprache erlebt zu haben, sondern als lebendige Umgangssprache.

Unter unseren Schülern gab es inzwischen immer wieder Gruppen, die versucht haben, eine Alternative zu diesem doch touristisch geprägten Dasein in Moskau oder Leningrad zu schaffen, indem sie selbständig oder auch in größeren Gruppen bis zu einer halben Klasse mit dem Auto in die Sowjetunion fuhren. Diese Reisen haben den Vorteil, daß man die Entfernungen erlebt, die Provinz kennenlernt, sich selbst verpflegen muß und dadurch einen unmittelbaren Einblick in den sowjetischen Alltag bekommt. Das Anstehen an einer Schlange in einem Lebensmittelladen geht unter die Haut, wenn die eigene Versorgung davon abhängt und die letzten Vorräte auf dem Ladenregal sich dem Ende nähern. Unerlaubte Abstecher von der Hauptstraße können in fast mittelalterlich anmutende Dorfsituationen führen oder unerwartete Einblicke in eine Kolchose eröffnen. In den Städten wird die Bewegungsfreiheit nicht durch Intouristführer eingeeengt, alle Besichtigungen und Unternehmungen können selbständig gestaltet werden. Dadurch lernt man sich schnell in der Stadt heimisch fühlen und taucht viel existenzieller in diese ungewohnte Welt ein.

In all den Jahren haben wir beobachtet, daß das Interesse immer weiter zunimmt und daß selbst Schüler, die im Unterricht weit davon entfernt sind, sich für die russische Grammatik zu interessieren, eine Beziehung zu diesem Land bekommen und ein Bewußtsein für diese östliche Hälfte Europas.

Gabriele Kühne

Elternarbeit in der Unterstufe

Wenn wir voraussetzen, daß Vertrauen die Grundlage der gemeinsamen Arbeit zwischen Eltern und Lehrern bildet, so müssen wir immer wieder nach Formen suchen, die helfen, dieses Vertrauen aufzubauen und zu vertiefen.

Bekannte Formen der Elternarbeit liegen in der Polarität von Klassenelternabend und Einzelgespräch vor, sei es im Hausbesuch oder in der Sprechstunde.



Auf dem Nord-Pausenhof am Teich der Virbela-Kaskade

Foto: Cornelia Schütte

Der Elternabend, mag er noch so gesprächsoffen sein, deutet immer auf das Allgemeine, auf die Situation einer Klasse, auf Altersfragen, Epochenüberblicke usw. Es bleibt der Lehrer, der durch den Abend führt, der etwas darstellt, ordnet und zusammenhält. Von seinem Geschick und seiner Offenheit hängt viel ab. Die Eltern nehmen auf, messen ihr Kind mehr oder minder ausgesprochen an der Allgemeinheit, sie ergänzen und erweitern das Bild durch Beispiele der eigenen Situation, stellen Fragen, die sich bis hin zu Kritik formulieren können. Deutlich tritt das Individuelle zurück. Wie oft kommen Eltern nach dem Elternabend, um zu hören, wie nun *ihr* Kind in diesem allgemeinen Bild steht. Auch bei sogenannten »guten« Elternabenden bleibt jedoch immer die Frage, inwieweit alle Eltern erreicht, ob neue Fragen und Erkenntnisse angeregt wurden und ob man als Lehrer die halb- oder auch unausgesprochenen Fragen und Probleme hat aufneh-



Im Schulgarten

Foto: Cornelia Schütte

men können. Eltern mit Problemkindern sind da besonders auf ein helfendes und hinweisendes Wort des Lehrers angewiesen.

Im Einzelgespräch wird nun alles stärker individuell: die Lebensumstände, die Konstitution, der bisherige Lebenslauf oder auch das Lernverhalten, soziales Verhalten, Begabung usw. War der Elternabend vorwiegend ein Anschließen der Eltern an das, was in der Schule geschieht, was allgemeine Entwicklung und Leistung ist, so wird der Elternbesuch den Lehrer dazu führen, recht intensiv den Anschluß an die Verhältnisse des Kindes zu suchen. Es geht in erster Linie um ein recht genaues Bild, weniger um ein Urteil darüber. Akzeptieren der Verhältnisse ist zunächst ein erster Schritt des Lehrers, Akzeptieren eines aufgezeigten Bildes über das Verhalten des Kindes in der Schule ein erster Schritt der Eltern. Treten Probleme auf, so benötigen Eltern wie Lehrer viel Vertrauen und Geduld, Umgestaltungen zum Wohle des Kindes zu vollziehen.

Elternnachmittage mit Vorführungen der Kinder aus verschiedenen Fächern, gemeinsame Ausflüge, Baueinsätze, Bazararbeit usw. ergänzen den gemeinsamen sozialen Prozeß des Zusammenwachsens. Die Elternnachmittage helfen, wie oft auch Monatsfeiern, Eltern und auch hin und wieder der Verwandtschaft, die noch manchmal im stillen gehegten Zweifel an der Leistungsfähigkeit der Schule oder Klasse etwas auszuräumen. Übt man an einem vorbereitenden Elternabend Entsprechendes mit den Eltern und gibt Hinweise zu Beobachtungen, wird ein solches Fest mit etwas pädagogischer Bewußtheit gewürzt. – Humorvolle und verbindende Erlebnisse sind die zunächst spontan, später etwas mühsamer zustandegekommenen Baueinsätze. Hier ist es oft der Fachmann unter den Eltern, der das Sagen hat – eine gute Übung für den an Autorität gewohnten Lehrer!

Nach den ersten vier bis fünf Jahren einer Klassenführung kommt leicht das Bedürfnis, in der Elternarbeit etwas anderes zu versuchen, die gewohnte Form wieder aufzulösen, das gemeinsam Entstandene zu vertiefen. Daraus hat sich an der Freien Waldorfschule am Bodensee in Überlingen im Laufe der Zeit etwas entwickelt, was wir regionale Elternabende oder Gruppenelternabende nennen. Regionale Elternabende finden an verschiedenen Orten in einem Elternhaus statt, Gruppenelternabende meist in der Schule in freier Gruppierung. Verschiedene Fragen veranlaßten Lehrer, unterschiedliche Formen zu finden. Die Elternschaft ist im Bodenseeraum weit verstreut, das Kennenlernen ist nicht selbstverständlich. So gaben regionale Elternabende mit vier bis sechs Elternpaaren einen intimeren Kreis für Gespräche, Fragen oder einfach die Möglichkeit zum Kennenlernen. Ob nun Väter von ihrer Berufsarbeit berichten, Zeitfragen, regionale Besonderheiten zum Thema werden oder die Gelegenheit wahrgenommen wird, einmal alle Fragen stellen zu dürfen, – an jedem Ort wird etwas anderes entstehen. Mit etwas Humor läßt sich aufkommende, bürgerliche Gemütlichkeit überwinden; besser noch, man umschreibt vorher den äußeren Rahmen, das hilft auch den gastgebenden Eltern.

Manche Kollegen fühlten einen Mangel im Umgang mit den Zeugnissen. Das Zeugnis ist individuell, könnte aber besser im Zusammenhang mit anderen verstanden werden. Ob Eltern sich die Zeugnisse gegenseitig zeigen, ist Privatsache. Da sie das »Endprodukt« eines Prozesses sind, kann auch ein Vergleichen leicht zu Mißverständnissen führen. Aber man kann den Eltern – und damit auch der eigenen Arbeit – helfen, im behutsamen Vergleichen von Schülerarbeiten wie Heften, Bildern, Aufsätzen, Werkstücken usw. aufzuzeigen, wie verschieden Kinder etwas anpacken. Damit wird der Blick vom eigenen Kind abgelenkt bzw. das eigene Kind gewinnt im Verhältnis zu anderen neue Aspekte. Ein kleines Stück Weg im Finden eines sachbezogenen Urteils wird dabei gemeinsam erübt. Das kann Eltern helfen, die ab dem 11. Lebensjahr eintretende objektivere Beziehung zu dem Kinde bewußt mitzuvollziehen und mitzugestalten. – Ich erinnere mich an eine Reihe solcher regionaler Elternabende (5. Klasse), in denen wir

jeweils fünf Wasserfarbenbilder mit Bäumen zu verschiedenen Jahreszeiten von jedem Kind vor uns liegen hatten, und wir versuchten, nur zu beschreiben, was uns vor Augen lag, ohne daß die Eltern wußten, welche Bilder wem gehörten. Eine andere Möglichkeit war, daß Eltern eine charakteristische Eigenschaft ihres Kindes schilderten, der Lehrer gab eine andere von seiner Seite dazu, und schon war ein interessantes Vergleichen im Gange. – Eine Lehrerin arbeitet gerne vor den Zeugnissen in Gruppenelternabenden das vergangene Jahr durch: Höhepunkte, Schwierigkeiten, Einschlüsse usw. Aus dieser gemeinsamen Vorarbeit entsteht dann das Zeugnis. – Die Fülle der verschiedenen Gesichtspunkte gibt den Eltern wie dem Lehrer die Möglichkeit, ein Kind wieder ganz neu zu sehen. Oft gibt es auch unerwartete Hilfe, indem Eltern ganz unbefangen ein Problem aufgreifen und aus eigener Erfahrung Ratschläge geben, wo der Lehrer mit seiner Art auf taube Ohren stieß. Die Probleme eines Kindes intensiv im kleineren Kreis aufzunehmen, kann viel helfende Kraft erwecken, die sich in Einladungen, Hausaufgabenbetreuung, Feriengestaltung oder einfach im Verständnis äußern kann.

Voraussetzung für gelungene Gesprächsabende in kleinerem Kreis ist die Aktivität und Freiwilligkeit der Eltern. Wo Mangel an Fragen, Scheu und Distanz sich häufen, wird das ganze Unternehmen etwas mühsam. Das freie, nicht vom Lehrer gesteuerte Zusammenfinden in Gruppen gibt der Eigenaktivität Raum, die sich bis in die Fragen und die Gestaltung eines Abends ausdehnen kann. Wer nicht mitmachen möchte, bleibt frei; erfahrungsgemäß sind das wenige. Gegen Ende der Klassenlehrerzeit kann auch das Bedürfnis entstehen, nun gerade die regionale Zusammensetzung zu durchbrechen, durch neue Beziehungen sich anregen zu lassen. Viele Möglichkeiten freier Zusammenarbeit lassen sich gewiß finden, nicht aber als übertragbares System. Auch in der Freien Waldorfschule am Bodensee gibt es Lehrer, die diesen Weg ganz bewußt nicht beschreiten, ganz abgesehen von allem Kraft- und Zeitaufwand.

Eltern und Lehrer sollten jeweils *ihren* speziellen Weg der Zusammenarbeit suchen und Formen entwickeln, in denen das Vertrauen zwischen diesem Lehrer und diesen Eltern wachsen kann.

Zum Neubau des Schulhauses

Bauberichte sehen eigentlich immer sehr ähnlich aus: Am Anfang steht die Suche nach dem Architekten, dann kommt die intensive Arbeit des Architekten mit und ohne Kollegium, bis endlich der Bauentwurf fertig ist. Je nach Schule und Architekt sind dann die Baumassen in dieser oder jener Art gegliedert, die Klassenformen mehr oder weniger intensiv durchgestaltet und festgelegt. Die preisgünstige Ausführung, die tätige Mithilfe von Eltern, der »organisch-plastisch« gestaltete Bau (was immer das auch heißen mag), die Leihgemeinschaften, die Farblasuren . . . das alles gehört heutzutage zum Neubau einer Freien Waldorfschule in Deutschland.

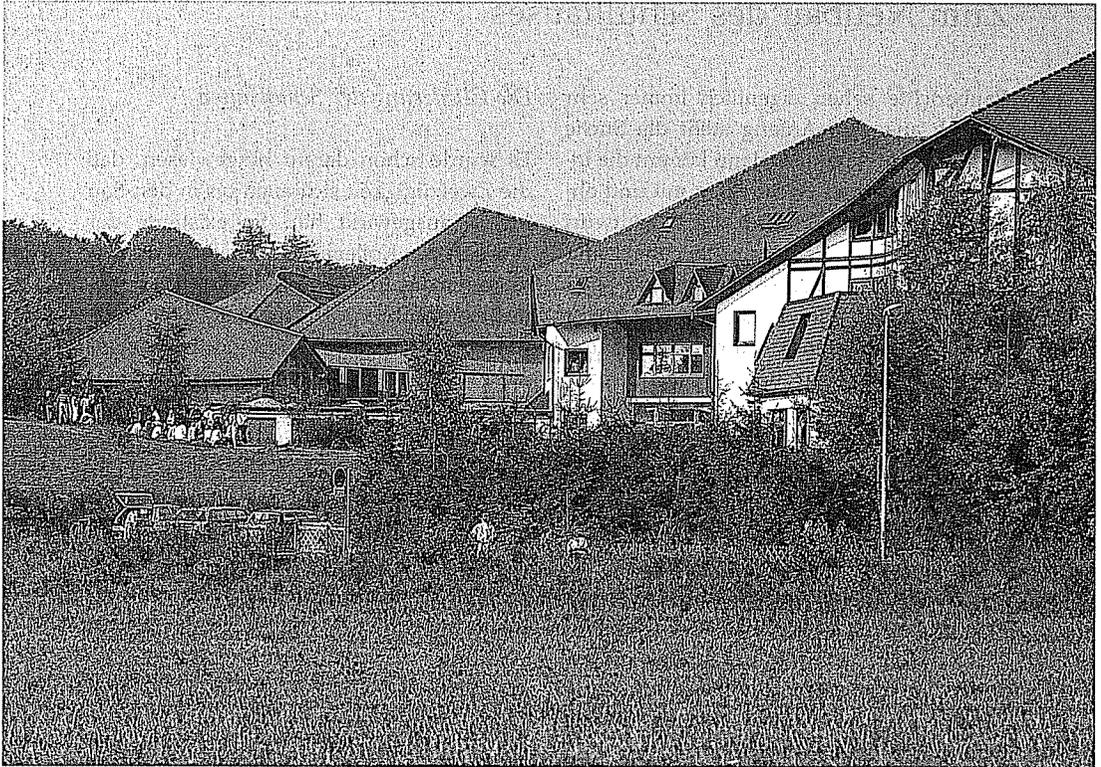
Dies alles gab es bei uns natürlich auch. Insofern wollen wir es hier nicht noch einmal aufzählen, sondern uns auf das für unseren Bau Charakteristische beschränken.

Kommt man von außen an unsere Schule heran, so fallen einem als erstes die großen geschwungenen Dächer auf, die das Ganze umfassen, verbinden und die große, schwere Masse zum Schwingen bringen und mit der Landschaft verbinden. Kommt der Betrachter näher, so bemerkt er eine stark gestaltete, vielgliedrige Fassade, die – wenn er um den Bau herumgeht – einige formale Brüche, Ungereimtheiten und Unvollkommenheiten aufweist. Dieser Eindruck setzt sich fort, wenn der Besucher durch das Innere des Gebäudes geht: Mit viel Liebe zum Detail bis in jede Ecke durchgestaltet, aber formal nicht aus »einem Guß«, zum Teil noch unfertig . . ., aber in jedem Winkel individuell, unverwechselbar. So finden sich schon die kleinen Kinder – trotz aller für den Fremden vielleicht verwirrenden Vielfalt – erstaunlich gut im ganzen Haus zurecht. Im folgenden sollen einige »Eigen-Arten« dieses Bau- es beschrieben werden:

Die Gliederung der Schulbauten

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Zweizügigkeit sich auch bis in den Bau hinein ausgewirkt hat. So existierte der Wunsch des Kollegiums, jeweils einen Unterstufenzug in einem Teil des Baues gemeinsam führen zu können, d. h. acht Klassen mit einem separaten Lehrerzimmer, Fachräumen für Handarbeit und Sprachen, Heileurythmieraum, WCs, bis hin zum eigenen Pausenhof. Dieses Ziel wurde im sogenannten Ostbau auf einer Ebene verwirklicht, ergänzt um den Zusatzwunsch, daß zwei Oberstufenklassen den kleinsten Klassen direkt zugeordnet sind. Im Westbau findet man das gleiche für den B-Zug auf zwei Ebenen mit zusätzlich einem Musikraum und einem Raum für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Unterstufe. Die Oberstufe befindet sich auch räumlich gesehen darüber, nämlich in den Obergeschossen des Baus in Ergänzung zu den naturwissenschaftlichen und künstlerischen Fachräumen. Auch bei den Fachräumen wurde bewußt gegliedert, nämlich die Naturwissenschaft zusammenhängend im Westen, die künstlerischen Fächer Eurythmie, Musik, Malen und Sprachgestaltung im Osten (vgl. Abbildungen S. 204/05).

Im Norden des Gebäudes liegen Lehrerzimmer und der große Konferenzsaal, während sich im Süden an das Foyer, das alle Teile der Schule miteinander verbindet, der Saal mit Bühne, Mensa und Sekretariat anschließt. Im großen und ganzen hat sich das Prinzip der Gliederung im Baulichen gut bewährt. Gerade die Kleinen haben zu ihren Fachräumen in der Regel kurze Wege. Die Unterstufen des A- und B-Zuges leben in überschaubaren Bereichen und sind nicht immer mit der ganzen Größe der Schule konfrontiert und die teilweise von



Die Staffelung des Baues vom Ostbau (rechts) zum Saal hin

Foto: F. F. Schmidtjansen

der Oberstufe entwickelte Eigendynamik schlägt nicht immer auf die Kleinen durch.

Der Bau als Teamarbeit

Wenn wir gefragt werden, wer diesen Bau entworfen hat, können wir keine einzelne Persönlichkeit nennen. Vor dem Hintergrund eines »waldorfüblichen« Willensbildungsprozesses in Richtung auf den Neubau mit Schulbesichtigungen, Mitglieder- versammlungen, Finanzierungsplänen, Vorentwürfen, Modellen etc. bildeten wir eine spezielle Bau-Arbeitsgruppe, bestehend aus dem Künstler Wilfried Ogilvie (Alfter), dem Architekten Gundolf Bockemühl (Kemnat bei Stuttgart) und der Bau-

delegation des Kollegiums, bestehend aus einem dafür freigestellten Lehrer und einem Schülervater (Architekt). Dieses Team erarbeitete zusammen mit dem Kollegium in mehreren internen Seminaren das pädagogische und soziale Grundkonzept einer innerlich und äußerlich gegliederten zweizügigen Schule, das daraus folgende Raumprogramm sowie das Funktions- und Zuordnungskonzept aller Räume. Auf dieser Grundlage arbeitete dieses Bauteam sowohl die Grundrißentwürfe als auch die plastische Form des Gesamtgebäudes aus. Dabei wurde – in oft hartem sachlichem Ringen miteinander – wirkliche »Teamarbeit« geleistet, in die jeder seine besten Fähigkeiten



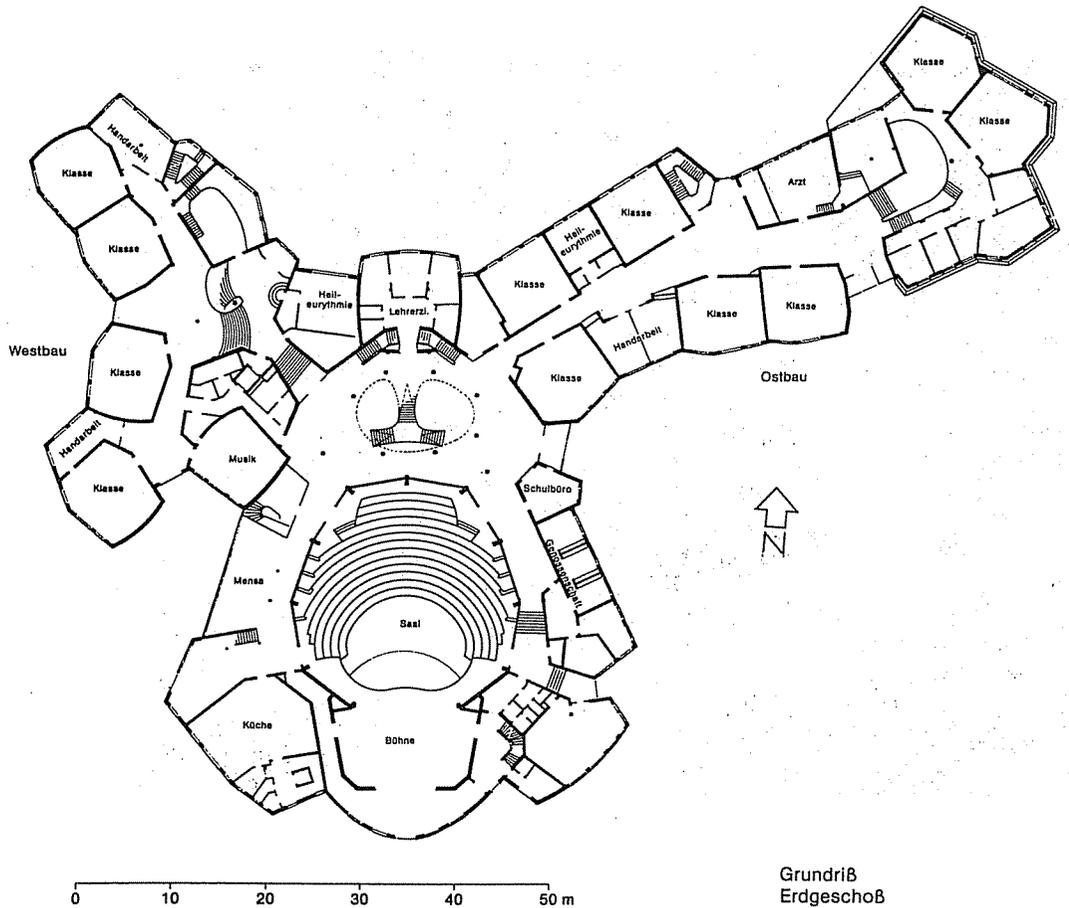
*Aus der Vogelperspektive von Süd-Osten
(Freigeg. Bez. Reg. Rheinland/Pfalz 10359/1 S. P. Luftbild GmbH Dattenberg)*

einbrachte und damit den anderen ergänzte, so daß eine echte Gemeinschaftsleistung entstand. Diese intensive Zusammenarbeit zwischen Künstler, Architekt und Bauherren blieb während der ganzen Hauptphase unserer Bauzeit bestehen.

»Modell«-Architektur

Normalerweise werden Pläne gezeichnet und ein Modell dazu gebaut, damit man sehen kann, wie der auf den Plänen zweidimensional entworfene Bau dreidimensional aussehen wird. Das Modell hat den Zweck, die äußere Form des Gebäudes zu verdeutlichen und ggf. zu verändern. Dabei ist es häufig so, daß die Formvorstellungen, die am Modell entwickelt werden, aus kon-

struktiven Gründen nicht in die Tat umgesetzt werden können. Da uns die Bauformen gerade des Daches ein besonderes Anliegen waren, wurden in der Umsetzung des Plastilinmodelles (Maßstab 1:100) in eine Baukonstruktion mit Hilfe unseres Statikers Rolf Bernauer (Überlingen) neue Wege beschritten. Mit einem Nivelliergerät wurde das Plastilinmodell des Daches exakt erfaßt und daraus ein Höhenlinienplan entwickelt (s. Abb. S. 206). Ohne diesen Höhenlinienplan zu verändern, wurde vom Statiker zusammen mit der Baudelegation des Kollegiums unter dieses geformte Dach ein statisches System in zimmermannsmäßiger Holzbauweise konzipiert, das mit mächtigen Bindern, gebogenen Pfetten und

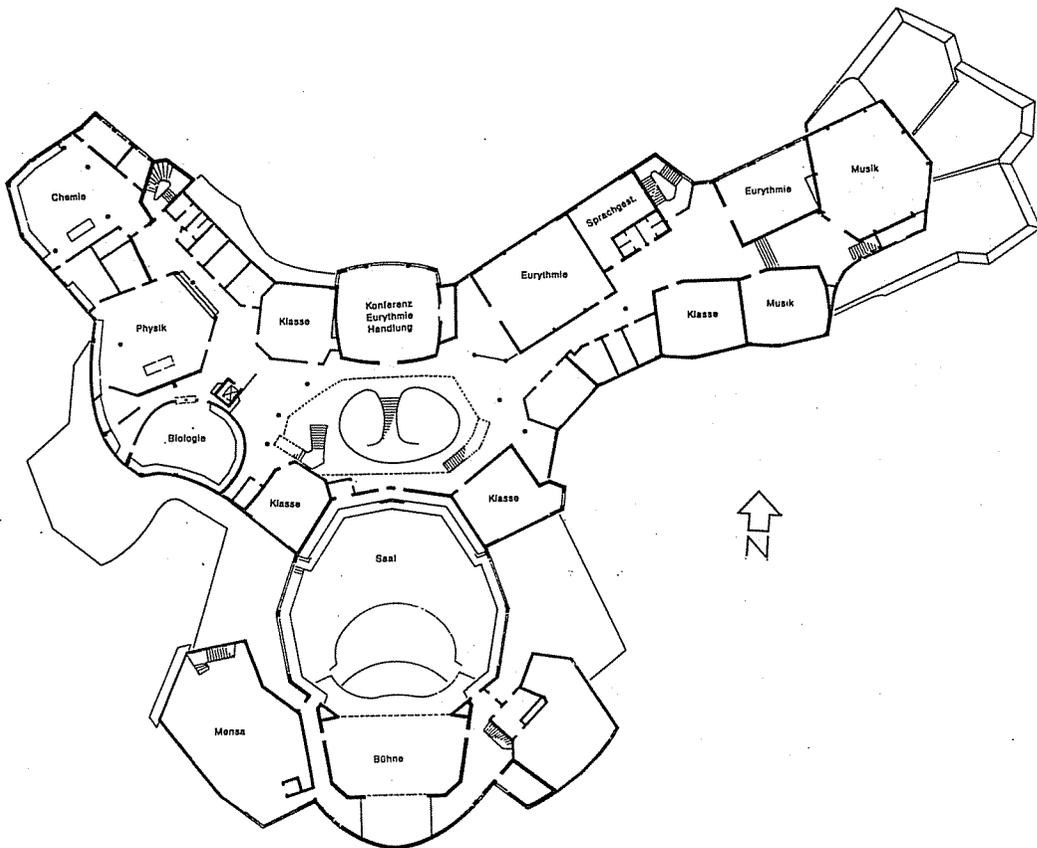


Firstpfetten und aufgesetzten Sparren ein harmonisches Anschmiegen an die geschwungenen, oft doppelt gekrümmten Flächen des Daches und damit eine originalgetreue Umsetzung des Modells in die Realität ermöglichte. Dadurch gelang es uns, daß die Dachform nicht durch die Konstruktion bestimmt wurde, sondern umgekehrt die Konstruktion durch die Dachform.

Die Idee der Bauhütte

Solch ein besonderes Bauwerk mit seinen bewegten Formen und speziellen Pla-

nungsprozessen erfordert auch besondere Handwerker, nicht nur in bezug auf die handwerklichen Fähigkeiten, sondern auch auf neue Formen der Zusammenarbeit mit dem Bau-Team, da komplizierte Details oft gar nicht zeichnerisch dargestellt werden konnten, sondern erst vor Ort mit den Handwerkern festgelegt wurden. Ebenso war eine besondere Beweglichkeit erforderlich, auf Planänderungen einzugehen. Auch die Einbeziehung von möglichst viel Eigenleistungen von Eltern, Lehrern und Schülern sollte möglich sein, nicht zuletzt versprochen wir uns davon eventuelle Lehrbetriebe für unsere Schule.

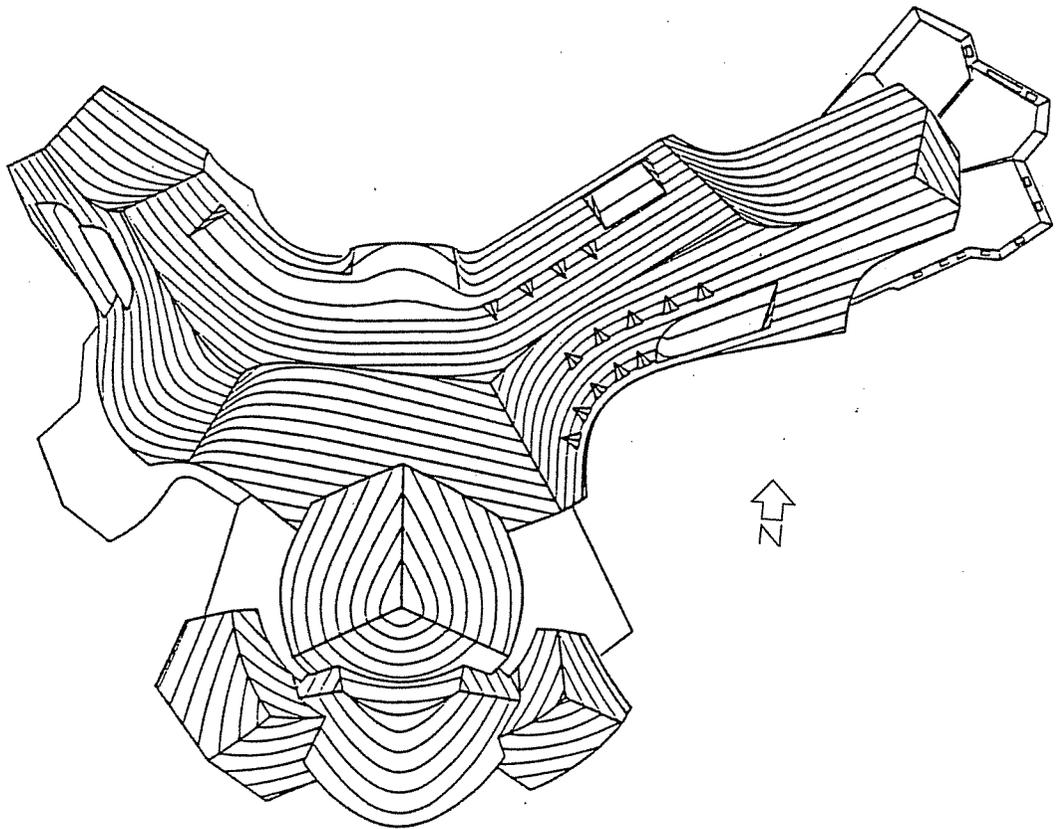


Grundriß
Obergeschoß

Aus diesen Überlegungen heraus wurde von Manfred Hahn die »Bauhütte GmbH, Gesellschaft zur gemeinsamen Selbsthilfe am Bau« gegründet. Nachdem dieses Unternehmen ein Organunternehmen der Schule war, sparten wir durch die Abrechnung nach Selbstkosten nicht nur die Kosten für Unternehmerrisiko und Unternehmergewinne, sondern auch noch die Mehrwertsteuer auf die Löhne. Insofern half die Bauhütte auch bei der Finanzierung mit. In ähnlicher Weise hat unsere Bauhütte inzwischen auch die Heilstätte »Sieben Zwerge« in Oberstenweiler gebaut. Weitere Projekte waren die Kirche der Christengemeinschaft

in Rengoldshausen, das Dach des Eurythmeums in Pforzheim, ein Ärztehaus und mehrere kleine Bauvorhaben. Ein Teil unserer Bauhütte wurde an die Waldorfschule in Wangen/Allgäu abgegeben, die darauf aufbauend eine eigene Bauhütte gründete. Diese baute dann später weiter die Freie Waldorfschule in Augsburg, die Freie Waldorfschule Prien sowie weitere Projekte im bayerischen Raum.

In den besten Zeiten der Bauhütte waren über 50 Menschen beschäftigt, standen drei Krane auf unserer Baustelle und waren fast alle Gewerke vom Maurer über Gipser, Fliesenleger, Elektriker bis zum Zimmerer und



0 10 20 30 40 50 m

Dachplan mit Höhenlinien

Schreiner vertreten. Insgesamt haben mehr als 180 Menschen im Rahmen der Bauhütte an den oben genannten Bauwerken im Laufe der Zeit mitgearbeitet. Leider erfüllten sich unsere Hoffnungen nicht, daß die Bauhütte als Organbetrieb des jeweiligen Bauherren auch von anderen Bauwilligen dieser Gegend aufgegriffen und benutzt werden könnte.

Mitarbeit der Eltern

Von vornherein war für die damalige Zeit (1975/76) ungewöhnlich viel Elternarbeit in unserem Bau fest mit eingeplant: alle Parkettfußböden, alle Holzverschalungen an

Wänden und Decken, alle Anstriche, alle Lampen und Vorhänge. Damit haben wir – Bauhütte, Eltern, Lehrer und Schüler – zusammen ca. 85 % unseres Baues in eigener Regie erstellt. Das Wichtigste an dieser Elternarbeit waren aber nicht die materiellen Werte, sondern die intensiven Begegnungen, Verbindungen und Freundschaften, die dadurch zwischen den Eltern sowie zwischen Eltern und Lehrern entstanden. Ebenso entwickelte sich bei allen Beteiligten – insbesondere auch bei den Schülern – ein neues, anderes Verhältnis zu dem »eigenen« Schulhaus, an dem man an dieser oder jener Stelle selbst Hand angelegt und

mitgearbeitet hatte. Sechs Jahre lang waren jedes Wochenende zwischen fünf und fünfzig Eltern, Lehrer und Schüler auf der Baustelle, in den Ferien teilweise auch wochentags. Einmal haben zu Schulbeginn 120 Oberstufenschüler unter fachkundiger Anleitung innerhalb einer Woche in freiwilliger Arbeit den Oberstufenbereich benutzbar gemacht.

Langer Bauprozess

Wesentlich verursacht durch die genannten Faktoren, insbesondere Kapazitätsengpässe bei der eigenen Bauhütte, nur bedingte Planbarkeit der Eigenleistungen und den sehr »intensiven« Planungsprozeß, zog sich die Bauzeit sehr in die Länge. 1976 wurde mit dem Bau begonnen, 1977 der erste Bauabschnitt im Osten, 1978 der zweite Bauabschnitt im Westen bezogen. Schrittweise wurde der Bau weiter fertiggestellt und bezogen, so daß 1982 alle wesentlichen Unterrichtsräume fertig waren für die Abnahme durch das Oberschulamt Tübingen. Der Saalbau mit Sekretariat, Küche und Mensa wurde bis auf einige Reste Ostern 1987 – also nach insgesamt elf Jahren Bauzeit – fertiggestellt. Die Gesamtplanung stammte aus dem Jahre 1975, wurde aber laufend überarbeitet und aktualisiert, desgleichen die Finanzierung, weil sich durch den langen Bauprozess natürlich alles verteuerte.

Ungereimtheiten

Wie eingangs erwähnt, kann man bei genauerer und kritischer Betrachtung die Spuren des oben geschilderten Bauprozesses entdecken: Viele kleine formale »Ungereimtheiten«, Zeichen eines ständigen Lernprozesses, in dem die Beteiligten sich nicht scheuten, Details zu verändern, weiterzuentwickeln, zu verbessern – wenn damit auch der einheitliche Duktus der For-

men im Kleinen nicht durchgehend gewahrt wurde. Man kann auch erkennen, wo die Teamarbeit nicht so gelungen ist und dadurch die verschiedenen »Handschriften« der Beteiligten sichtbar werden. Gerade diese kleinen formalen Mängel machen uns aber den Bau, der niemals ganz fertig sein wird, auch liebenswert, denn er ist nicht auf die optische Wirkung, sondern vielmehr in erster Linie auf die Benutzer hin gebaut und gestaltet. Kinder und Lehrer sollen in diesem Hause leben, sich wohl fühlen, daran mitgestalten, sich daran freuen können – das war immer bestimmendes Kriterium aller Gestaltung, Planung und Ausführung, nicht die architektonische Ästhetik. Dafür, daß trotz oder gerade wegen all dieser Besonderheiten doch noch etwas Brauchbares – manche sagen sogar etwas Schönes – als Bauwerk herausgekommen ist, sind wir allen Beteiligten – den Planenden, den handwerklich Tätigen und den kleinen und großen Spendern, die mit vielen finanziellen Opfern diesen Bau ermöglicht haben – sehr herzlich dankbar.

So wie in diesem Bau die Mitte nicht durch eine spezielle Funktion wie z. B. einen Saal oder ein Lehrerzimmer besetzt wurde, sondern in dem Foyer eine Begegnungsmöglichkeit für Schüler, Lehrer, Eltern und Besucher geschaffen wurde, so ist im ganzen Konzept der Freien Waldorfschule am Bodensee (wie auch in dem oben beschriebenen Bauprozess) immer ein Grundanliegen, die »Mitte« freizulassen, offenzuhalten für das, was an Neuem entstehen soll und will. Menschen bilden ein Team, ein Kollegium, eine Schulgemeinschaft, bilden einen Kreis – die Mitte bleibt frei, dort steht die gemeinsame Aufgabe, das gemeinsame Projekt, das gemeinsame Ziel und verbindet die Menschen, die sich in Freiheit tätig damit verbinden wollen.

Michael Harslem

Menschlich bauen

Waldorfschulbauten können Runen von Schicksalsabläufen, Schicksalsbegegnungen, von sozialen Prozessen, von Überwindungen und Niederlagen sein. Wenn es glücklich läuft, werden alle Widerstände eine Hilfe sein können, daß der Bau als eine geprägte Individualität in Erscheinung tritt.

Diese Hilfen waren beim Rengoldshauer Bauprozeß reichlich vorhanden. Das Ergebnis zeigt Bemühungen um Raumgebärden für die verschiedenen Altersstufen, um Bewegungsabläufe, die sich kreuzen und zu einem zentralen Raum der Begegnung als Herz der Schule führen, sich erweitern. Flure sind entstanden, die sich verengen und wieder weiten, in der Hoffnung zu beleben, wo sonst parallele Wände ein Gefühl der Erstarrung und Kälte erzeugen.

Und ist nicht etwas von Beseelung zu erfahren durch die fluktuierenden Farben, die zu Bildern sich verdichten? Kann ich mit den Farben mich freuen, lächeln oder ernst und vielleicht ehrfürchtig werden? Da sind aber auch Säulen, kleine und große. Sie lassen nicht zu, daß ich wegträume mit den Farben, Raumbewegungen mich mitreißen. Sie wollen Halt, Einhalt geben, Besinnung wachrufen darauf, daß ich sicher stehen kann und über mir der Himmel sich verdichtet zum Dach. Sie können mich auch erleben lassen, daß ich viel tragen kann, wenn ich sicher stehe.

Eine zweizügige Schule braucht viele Räume. Eine gewaltige Baumasse entsteht. Was richte ich damit an in der Landschaft? Ich trage doch als Architekt und Bauherr auch für sie eine Verantwortung. Aber ich brauche sie ja nur zu fragen, die Bodenseelandschaft. Sie erzählt mir schon ganz deutlich, wie ich die Baumasse bearbeiten muß, daß sie nicht stört und fremd erscheint. Hoffentlich ist es uns gelungen, richtig hinzuhören. Aber nicht zur Landschaft sollte

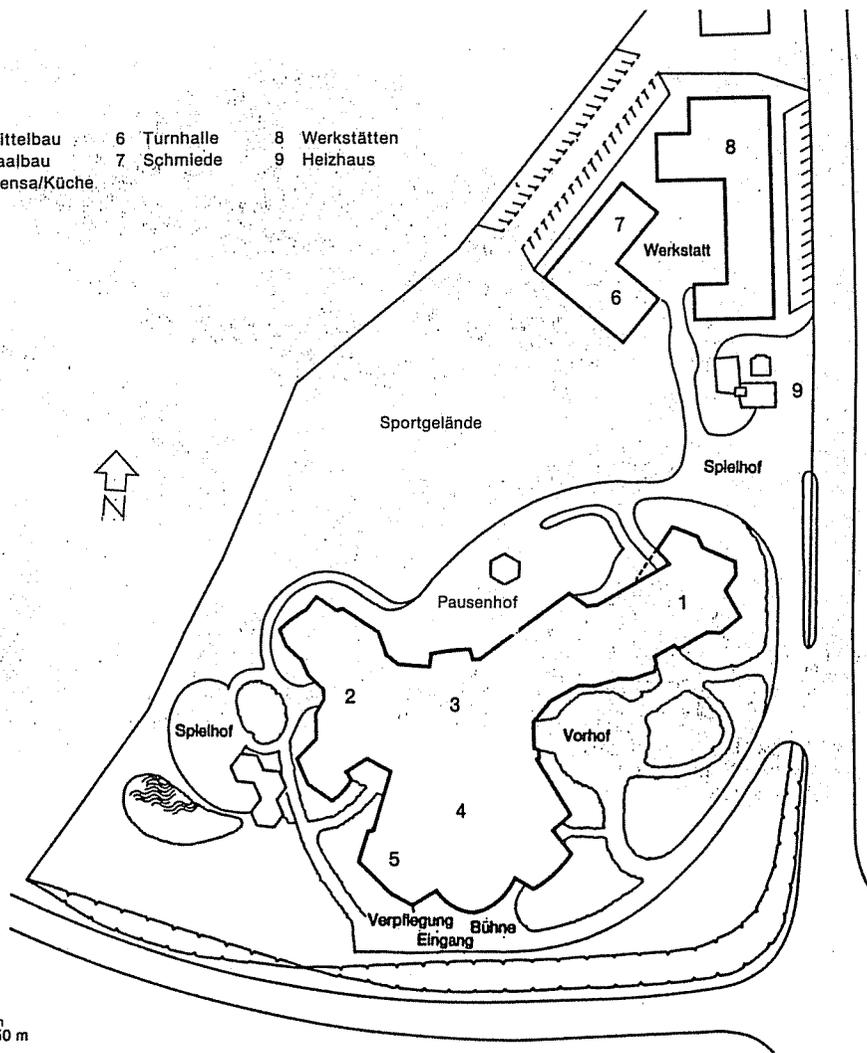
der Bau werden, sondern wie ein Wesen erscheinen, aus seiner Aufgabe geboren und von der Natur gewollt, eine unverwechselbare Individualität.

Organisch zu bauen im Sinne einer künstlerischen Erneuerung der Architektur ist ja immer eine große Gemeinschaftsaufgabe. Nicht daß alle entwerfen sollten. Welch erschreckender Gedanke! Oder daß alle mitbauen müssen. – Das wäre natürlich schon eher zu denken. Die erste entscheidende Aufgabe, die zu leisten ist, kann doch wohl nur die sein, daß man gemeinsam den organischen Bau *will*, mit allen Konsequenzen einer höheren »Sachlichkeit«. – Dieser Wille bildete sich und trug.

Etwas gemeinsam wollen, bedeutet aber auch, Vorstellungen abzubauen, althergebrachte Erwartungen zu vergessen, um unvorbelastet etwas Neues, noch nie Dagewesenes zu finden; zu formen, zu gestalten. Soll die individuelle Baugestalt einer Schule geboren werden, so ist die Schulgemeinschaft aufgerufen, die Kommunion mit der Ideenwirklichkeit der Schule zu suchen. Den Schein der Idee in der Gestaltung der Baukonzeption zu erlangen, ist dann die künstlerische Aufgabe. Sie fordert den Durchgang durch das Nadelöhr des Individuums, des Baukünstlers, des Architekten. Aber die Gemeinschaft, wie auch der Architekt selber können diesen notwendigen, echt künstlerischen Prozeß fördern oder auch hemmen, ja sogar verhindern, so daß nur eine Addition von Vorstellungen, Meinungen und Kompromissen herauskommt. Wie Schlacken zeigen sich an der ganzen Baukonzeption oder am Detail menschliches Versagen.

Auch unser Bau hat seine Schlacken, schwerwiegende und kuriose. Und dennoch, summa summarum: haben wir nicht Grund, uns ganz gewaltig zu freuen? Daß

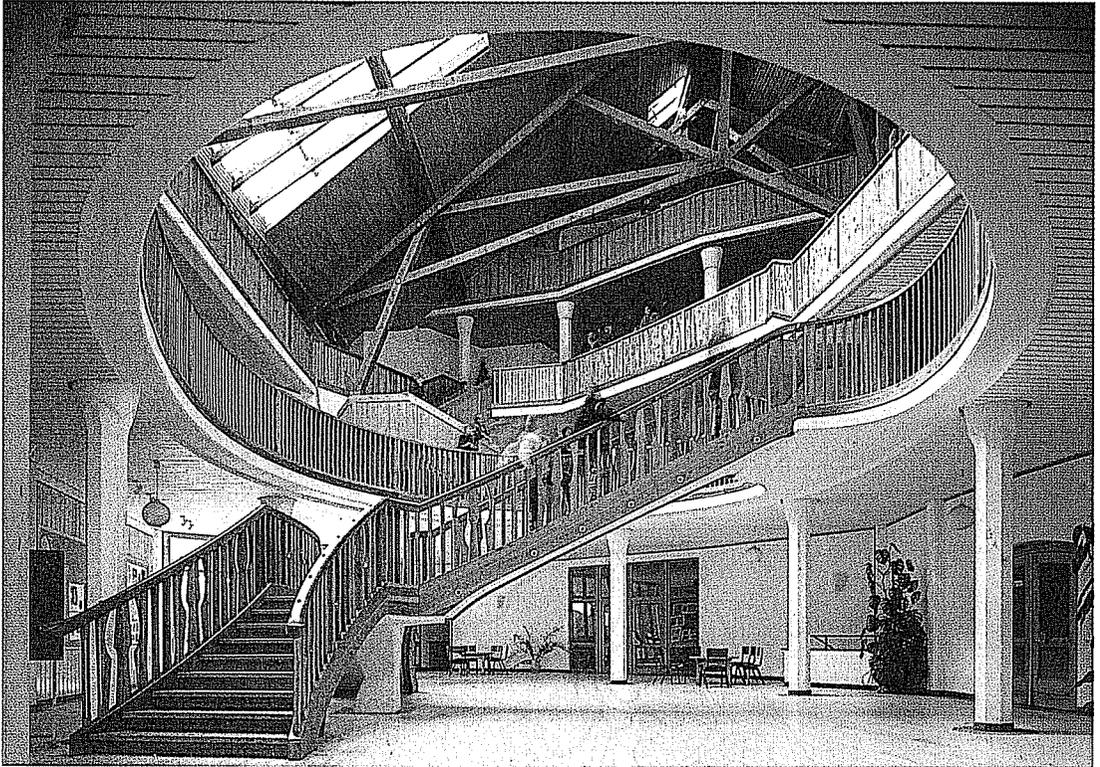
- | | | | |
|---------------|-------------|-------------|---------------|
| 1 Osten | 3 Mittelbau | 6 Turnhalle | 8 Werkstätten |
| 2 Westbau | 4 Saalbau | 7 Schmiede | 9 Heizhaus |
| 5 Mensa/Küche | | | |



der Bau menschlich sei, ist das hohe Ziel. Möge der Rengoldshauser Schulbau ein Schritt auf dem rechten Wege sein. Dann vermag er mitzuhelfen an der Erziehung des heranwachsenden Menschen. Dann

waren sie fruchtbar, die gemeinsamen Arbeitsjahre. Der planende Architekt jedenfalls ist dankbar für die gemeinsame Wegstrecke. Es hat sich gelohnt!

Wilfried Ogilvie



Ein Ort der Begegnungen: das Foyer als Schnittpunkt aller Wege Foto: F. F. Schmidtjansen

Einzelheiten zum Schulbau

Aus dem Erläuterungsbericht des Architekten

Zur Konstruktion

Die beiden unteren Stockwerke sind mit Mauerwerk und Stahlbetondecken ausgeführt. Darauf stehen ein oder mehrere Stockwerke in Holzfachwerk, das zum Teil innen und außen sichtbar ist. Im Westen ist der naturwissenschaftliche Bereich außen mit Holz verkleidet.

Die gesamte Dachkonstruktion ist Zimmermannsarbeit, und auch bei den größeren Spannweiten wurde die Holzkonstruktion sichtbar gelassen. Dem Feuerschutz wurde durch entsprechende Dimensionierung der Holzquerschnitte entsprochen.

Verarbeitet wurden 500 cbm Bauholz mit einem Abbund von 22 000 m Länge. Für das Dach wurden 250 000 Biberschwanzdachziegel verlegt auf 37 500 m Dachlatten.

Die Statik und die geometrische Festlegung der tragenden Holzkonstruktion lagen in einer Hand, es wurde dort mit dem Computer der Abbund berechnet, so daß die schuleigene Zimmerei die Ausführung nicht auf dem Schnürboden zu ermitteln hatte. Weiter wurden 9000 qm Parkett verlegt, die meisten Räume erhielten innen Holzverkleidungen, die verputzten Flure sind z. T. künstlerisch ausgemalt.



Ansicht von Osten: rechts der Ostbau, links Bühne und Saal

Foto: F. F. Schmidtjansen

Alle Fenster des Gebäudes sind Holz-Verbundfenster, offenporig behandelt. Alle Türen, auch die Eingangstüren, sind in Holz ausgeführt, teilweise mit gestalteten Bekleidungen.

Die Deckenverkleidungen des großen Saales mit 750 Plätzen wurden auch in Holz ausgeführt, das, in Elementen zusammengefaßt, beim Aufrichten der tragenden Holzkonstruktion eingebaut wurde. Auch die eingebaute Empore ist in Holz ausgeführt.

In der mehrgeschossigen Halle sind alle Treppen, auch die dreiläufige geschwungene Haupttreppe, als eingeschobene Holzgangentreppe ausgebildet und mit Holzgeländern versehen.

Auch jetzt nach der Fertigstellung bleibt noch manche Ergänzung zu tun, nicht nur der Ausbau der Bühnentechnik, sondern auch in allen Raumgruppen können entsprechend der Nutzung nach und nach ergänzende Maßnahmen durchgeführt werden.

Es ist also aus wohlformulierter und begründeter Aufgabenstellung und gemeinsamer Arbeit an den Grundlagen anthroposophischer Menschenkunde und Pädagogik ein Gestaltungsprozeß in Gang gekommen. Dabei haben die Architekten und die Künstler ihre Fähigkeiten miteingebracht. Wenn es im Ergebnis gelungen sein sollte, daß die Architektur der Schule die Pädagogik unterstützt und die tägliche Schularbeit

erleichtert, dann ist dies nicht das Verdienst des einzelnen, sondern das Ergebnis einer nicht immer ganz einfachen Zusammenarbeit zwischen Bauherrschaft, Pädagogen, Künstlern und Architekten.

Wenn sich in dem Bauwerk nachträglich Proportionen und Baugeometrie und ge-

wisse ästhetische Gesetzmäßigkeiten nachweisen lassen, so ist das durch die Fähigkeiten der Beteiligten in den Entwurfsprozesse eingeflossen. Der Ausgangspunkt der Entwurfsarbeit war jedenfalls mit Sicherheit nicht die Konstruktion eines baugeometrischen Schlüssels.

Gundolf Bockemühl

Bau- und Gebäudedaten

Gesamtbauzeit:	11 Jahre
Baubeginn Neubau	1976
Bezug des 1. Bauabschnittes (Ostbau)	1977
Bezug des 2. Bauabschnittes (Westbau)	1978
Bezug des 3. Bauabschnittes (Mittelbau)	1979
Bezug des 4. Bauabschnittes (Saalbau)	1980
Bezug der restlichen Räume des Ostbaues	1981
Bau-Abnahme durch das Oberschulamt	1982
Fertigstellung Saal, Küche, Mensa	1986/87

Flächen/Kubatur

Nutzfläche inkl. Verkehrsflächen	14 130 m ²
Umbauter Raum	54 760 m ³
Nutzfläche/Verkehrsfläche	76,9 / 23,1
Schulfläche/Umbauter Raum	1 / 3,63

Gesamtkosten

Erschließung	DM 650 000,-
Bauwerk:	
Reine Baukosten	DM 14 120 000,-
Bes. Betriebs- einrichtungen	DM 350 000,-
Geräte (ohne Schul- einrichtungen)	DM 150 000,-
Außenanlagen	DM 400 000,-
Baunebenkosten	<u>DM 2 030 000,-</u>
	<u>DM 17 900 000,-</u>

Reine Baukosten pro m²/m³

DM/m ³	14 120 000,- : 54 760 m ³ = 257,- DM/m ³
DM/m ²	14 120 000,- : 14 130 m ² = 999,- DM/m ²

Kosten insgesamt

17 900 000,-	: 14 130 m ² = 1267,- DM/m ²
17 900 000,-	: 54 760 m ³ = 327,- DM/m ³

Finanzierung

Bankdarlehen	DM 5 800 000,-
Privatdarlehen	DM 2 950 000,-
Zuschüsse Land	DM 3 538 000,-
Eigenmittel (Spenden, Bau- beiträge, Rücklagen)	<u>DM 5 612 000,-</u>
	<u>DM 17 900 000,-</u>

Entwurf: Wilfried Ogilvie, Gundolf Bockemühl.

Werkplanung und Bauleitung: Bockemühl und Partner.

Bauleiter: Ekkehard Allamoda, Wieland Klose, Martin A. Pfeiffer, Hans Schuller.

Baubüro: Helga Stempel.

Buchbesprechungen – Literaturhinweise

Das rote Rad

Alexander Solschenizyn: Das rote Rad. Zweiter Knoten. November sechzehn. Roman. Aus dem Russischen von Heddy Pross-Weerth. Mit einer Nachbemerkung des Autors, Karten, Anmerkungen und Register. 1200 S., Ln. DM 78,-. Piper Verlag, München 1986.

Heddy Pross-Weerth (Hrsg.): Alexander Solschenizyn, Das rote Rad. Texte, Interviews, Reden, 106 S., kart. DM 7,80. Piper Verlag, München 1986.

Solschenizyn hat bereits in »August vierzehn« von seinem Plan gesprochen, Geschichte und Vorgeschichte der russischen Revolution romanhaft in sogenannten »Knoten« darzustellen, doch wartete man bisher vergeblich auf eine Fortsetzung oder irgendwelche Verlautbarungen dazu. Inzwischen wissen wir durch zwei Interviews, die als Wichtiges in dem schmalen Materialien-Bändchen abgedruckt sind, daß Solschenizyn die Jahre in der Einsamkeit von Vermont, USA, ausschließlich zu schriftstellerischer Arbeit genutzt und auf jedes öffentliche, auch politische Auftreten verzichtet hat. Seine Aufgabe sei das Schreiben, nicht der Besuch von Kongressen. Und mit welcher Intensität arbeitet Solschenizyn! Gleichzeitig an drei Werken: an der sich als nötig erweisenden Erweiterung von »August vierzehn«, dem ersten »Knoten«; an dem hier zu besprechenden zweiten Knoten »November sechzehn« und an dem in Kürze in Paris russisch herauskommenden dritten Knoten »März siebzehn«. Erst jetzt taucht auch der Gesamttitle dieses gigantischen Unternehmens auf: »Das rote Rad«, womit das Rad der kommunistischen Revolution gemeint ist, zu-

gleich aber auch eine Art Modell für revolutionäre geschichtliche Prozesse überhaupt.

Auch wir stehen in politischen Entwicklungen, die sich heute vielleicht ebenso unauffällig und von den meisten Menschen unbemerkt vollziehen wie in den drei Wochen im November 1916, die der Autor in seinem 1200-Seiten-Roman einfängt. Insofern ist die Lektüre, von der man schnell gefesselt wird, wie ein Übungsweg, den Verzweigungen der Lebensstatsachen nachzuspüren und dadurch offener auch für die eigene Umwelt zu werden. Wie im Leben, hier aber künstlerisch gestaltet, »verdichtet«, begegnen wir immer neuen Menschen mit ihren Plänen, Schwächen und Nöten, lernen sie lieben oder zumindest verstehen. Die Feinheit, mit der Solschenizyn menschliche Seelen zeichnet, ist beispielhaft, immer leise am höheren Wesen des Menschen orientiert und wohl dadurch für den Leser so aufbauend. Wir stehen neben den einfachen Soldaten an der Front, die sinnlos in den Tod gejagt werden; wir finden uns im unzufriedenen Offizierskorps wieder, hören die abstrakten Wortgefechte der Abgeordneten in der Duma, sehen die streikenden Arbeiter in den Petrograder Fabriken. Aber auch die Hilflosigkeit des Zarenpaares zwischen all den Machenschaften schildert der Autor, nicht anklagend, sondern wie ein Beobachter, der sich vom Fluß der Ereignisse von einem Ort zum andern treiben läßt. So gehen wir auch plötzlich durch die Straßen von Zürich, wo Lenin mit seinem Geldgeber Parvus der revolutionären Situation entgegenfiebert.

Solschenizyn fühlt sich gleichzeitig als Historiker und als Künstler. Indem er sich auf geschichtliche Fakten und weitgehend auf historische Personen stützt, trägt er ein

unschätzbare Material zusammen, für das er verschiedene Archive ausgewertet und an zahlreichen Orten recherchiert hat. So wird auch der Fachmann durchaus mit neuen Tatsachen konfrontiert, und manche Revision tief eingeschliffener Klischees steht an.

Obgleich nun jede Zeile des Romans dem nüchternen Anspruch des Historikers standhalten soll, rundet sich das Ganze zu einem Kunstwerk durchaus eigener Art, zu einer Weltparabel. Denn Wirklichkeit wird hier – wie es auch Rudolf Steiner von einer modernen Kunst fordert – unter Prinzipien des Geistigen gestellt. Solschenizyn vollzieht das schon durch die Komposition und Durchstrukturierung des gewaltigen Stoffes: denn die 75 Kapitel, in denen uns die verwirrenden geistigen und politischen Auseinandersetzungen jener Zeit nahegebracht werden, folgen nur scheinbar unabhängig voneinander; sie sind in Wahrheit novellistisch zugespitzte Episoden und bilden eine dynamische Einheit, in der jede Einzelszene auf alle anderen hinweist und von ihnen zurückgespiegelt wird. Diese wechselnde Bewegtheit der Kapitel erzeugt epische Zusammenhänge von höchster innerer Dramatik. Jenseits der Einzelheiten wird der geistige Prozeß sichtbar.

Der Polyphonie als Kompositionsprinzip entspricht ein lebendiger Wechsel in Sprache und Erzählweise. Da gibt es gemächliche Erzählabschnitte über das Dorfleben in gemüthhaft-derber Alltagssprache, lyrischen Gefühlsüberschwang der Liebenden in der Hochsprache, knappe militärische Gesprächsfetzen in der Hektik des Großen Hauptquartiers. Meist wird von außen in der dritten Person erzählt, aber unvermittelt hören wir ein erzählendes Ich von sich selbst sprechen, ohne daß wir zunächst wissen, wer es ist. Dieselben Personen werden immer wieder mit anderen Namen genannt, wozu die russische Sprache mit ihren drei Personennamen und den zahlrei-

chen Koseformen reiche Möglichkeiten bietet. Dieser Wechsel wird mit leichter Hand vollzogen, eine Aussageart geht in die andere über, wie im Leben, und doch nicht naturalistisch, sondern künstlerisch überhöht.

Als ein besonderes Element durchziehen den Roman einige fiktive Gestalten, die uns z. T. schon aus »August vierzehn« bekannt sind: allen voran der klarblickende Generalstabsoffizier Worotynzew, dann der grundehrliche Kanonier Blagodarjow und die feinsinnige Geschichtspräsidentin Andoerskaja. Obgleich Solschenizyn auch dem Wesen der historischen Personen so weit nachspürt, daß sie sich mit Leben erfüllen, strahlen doch die erfundenen Figuren eine ganz andere Wärme aus. Ihre lebendigen Leiber und ihre Innerlichkeit geben dem großen Zeitgemälde erst die volle menschliche Wirklichkeit. Wir empfinden uns wie neben diesen Menschen stehend, wie ihre Freunde, wenn wir von ihren Handlungen erfahren. Ergreifend vor allem Solschenizyns vielschichtige Behandlung der Liebe: da ist die naturhaft-leibgebundene Beziehung zwischen dem überraschend auf Urlaub in seinem Dorf auftauchenden Bauernsohn Blagodarjow und seiner jungen Frau; dann kontrapunktisch dagegengesetzt die in der zunächst unterkühlt wirkenden Seele Worotynzews aufbrechende Leidenschaft für die Geschichtspräsidentin, die aber doch die andersgeartete Bindung zu seiner Ehefrau Alina nicht auszulöschen vermag; schließlich – und gerade damit klingt der Roman aus – die sich mehrfacher Schuld bewußte ehemalige Gymnasiastin Sinaida, die um der Ehrlichkeit willen ihren verheirateten Liebsten drängt, ihr Verhältnis seiner Frau zu gestehen und dadurch doch nur Unglück bewirkt; die indirekt den Tod ihres Kindes verursacht und doch in der Beichte vom Priester hören darf: »Selten kann ein anderer bestimmen: ›Tu dies – tu dies nicht!‹ Wie kann man dir befehlen:

›Liebe nicht!‹? Christus sagt: nichts ist größer als die Liebe, und er nimmt dabei keine aus – keine.« (S. 1130) So wird dieses Werk auch zu einem Epos der Liebe und des Verzeihens.

Durch solche menschlich anrührenden Partien ist »November sechzehn« mehr als eine Enzyklopädie des russischen Lebens unmittelbar vor der Revolution, ein tiefgründiges Porträt einer zerrütteten, hilflosen Gesellschaft – so einige Kritiker. Freilich, durch seine Knochenmethode läßt uns Solschenizyn auf all dies wie durch ein Zeifenferrohr blicken, das die Geschichte wie Licht bündelt. Und obgleich manches bereits auf Ereignisse hinweist, die – wie die Abdankung des Zaren – wenige Monate später eintreten werden und Inhalt des nächsten Knotens »März siebzehn« bilden, hat dieser Roman durchaus seinen eigenständigen Wert. Daß man trotzdem mit Spannung die deutsche Übersetzung des nächsten Knotens erwartet, versteht sich von selbst. Darüber hinaus ist zu wünschen, daß die Arbeitskraft dieses großen Dichters noch für viele »Knoten« des »Roten Rades« ausreicht!

Christoph Göpfert

Störfall Tschernobyl

Christa Wolf: *Störfall. Nachrichten eines Tages.* 119 S., kart. DM 9,80. Luchterhand Verlag, Darmstadt 1987.

In ihrem neuesten Buch führt Christa Wolf mit großer Intensität die brennende Frage vor Augen, was mit den Menschen am Tag von Tschernobyl geschehen ist. Doch diese Frage ist für sie unbeantwortbar.

Christa Wolf versetzt sich selbst in ein mecklenburgisches Dorf (sie hat als Kind in Mecklenburg gelebt), und genau an diesem

Tag muß sich ihr Bruder, der ihr sehr nahe steht und zugleich auch das Gegenteil von ihr ist, einer äußerst komplizierten Gehirnoperation unterziehen. Wenn man es recht betrachtet, ist da also auch ein »Störfall« im privaten Bereich, der sicher nicht »eingepplant« war.

Schon die ersten Sätze dieses ausgezeichneten Buches sind hochinteressant, es heißt da: »Das Grün explodiert«. Wohl jeder hat dieses Frühjahr 1986 nach dem fast nicht mehr zu ertragenden Winter so erlebt. Eingeschaltet sind auch Bilder aus dem Landleben und aus der Flüchtlingszeit nach 1945.

Interessant ist das Auffinden, daß das Wort »A-tom« auf griechisch dasselbe heißt wie Individuum lateinisch: unspaltbar. Christa Wolf meint, daß die Völker, die diese Wörter erfanden, weder Kernspaltung noch Schizophrenie gekannt hätten. Damit schneidet sie das Problem der Selbstzerstörung an: »Wir sprengen uns selbst in die Luft.« »Wir sind alle ferngelenkte Wesen, die an Fäden laufen, welche andere in der Hand halten.« »Woher kommt bloß diese Lust an Spaltung, Zertrümmerung, an Feuer und Explosionen! . . . Wo sitzt das Lustzentrum im Gehirn dieses Wissenschaftlers?« »An welchem Kreuzweg ist womöglich die Evolution bei uns Menschen fehlgelaufen, daß wir Lustbefriedigung an Zerstörungsdrang gekoppelt haben . . .« Eine Angst, die so immens sein muß, daß sie lieber das Atom »befreien« als sich selbst. Damit rührt Christa Wolf an das eigentliche Ichproblem des 20. Jahrhunderts. Sie sieht, daß die Menschen ihr Ich nicht in der rechten Weise finden können. Man kann Christa Wolf dankbar sein für die Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit, mit der sie fragt. So kommt auch der Gedanke der Wiedergeburt zur Sprache, den sie schon lange hatte und dem kranken Bruder zusprechen möchte als Trost auf dem Krankenlager. Immer wieder kommt sie auch auf den sogenannten »blinden Fleck« (des menschli-

chen Auges) zu sprechen und entdeckt dabei das Wort »Brüderlichkeit«.

So klar und konsequent findet sich das wohl bei kaum einem Autor des 20. Jahrhunderts ausgedrückt: der blinde Fleck »das Herz der Finsternis«. Am Schluß des Buches berichtet die Autorin von einem Traum: einem riesenhaft großen, nahen, ekelhaft in Zersetzung übergegangenen Mond, der schnell hinter dem Horizont verschwand. Sie sagt: ». . . wie schwer würde es sein, von dieser Erde Abschied zu nehmen!«

Christa Wolfs Buch hat seinen wichtigen Platz in der Literatur nach Tschernobyl. Es will aufrütteln, die Menschen aus dem Bewußtseinsschlaf herauslocken, zur Wachheit im menschlichen Bereich und des Lebens. Sie verlangt nur unser aller Mitdenkvermögen, eine stets wache Stimme aus der DDR, die von jung und alt auf der ganzen Welt gehört werden sollte!

Elfriede Fahrz

Die Misteltherapie

Misteltherapie. Eine Antwort auf die Herausforderung Krebs – Die Pioniertat Rudolf Steiners und Ita Wegmans. Hrsg. von Rita Leroi mit Beiträgen von W. F. Daems, H. Flückiger, G. Grazi, T. Hajto, W. Hassauer, P. Heusser, R. Leroi, G. Ribereau-Gayon, G. Salzer, H. Thalman, G. Unger, K. Urech, R. Wagner, 259 S., geb. DM 58,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1987.

Die Misteltherapie wird immer bekannter, so daß diese jetzt vorliegende Monographie sehr erwünscht ist. Die beiden Hauptautoren Rita Leroi und Georg Salzer haben die Gelegenheit ergriffen, von ihrer großen Lebensarbeit zu berichten.

Nach einer kurzen, treffenden erkenntnistheoretischen Einleitung durch Peter Heusser beschreibt Rita Leroi das Bild des Krebses und der Mistel. Willem F. Daems berichtet von dem ersten Krebsmittel Iscar, Georg Unger von den verschiedenen Zentrifugen. Es folgen zwei wesentliche Kapitel R. Lerois über die Geschichte der Iscador-Entwicklung und deren gegenwärtigen Stand an der Lukas-Klinik. Weiterhin lesen wir in mehreren Kapiteln aus der Mistelforschung. Ein gewichtiges Kapitel schrieb Georg Salzer: 30 Jahre Erfahrung mit der Misteltherapie an öffentlichen Krankenanstalten. Hans Thalman, Werner Hassauer und Richard Wagner ergänzen diesen Bericht durch eigene Erfahrungsberichte. Zum Schluß blickt Rita Leroi noch einmal auf Gegenwart und Zukunft der Misteltherapie.

Die anderen Mistelhersteller werden erwähnt, die Helixor-Studien z. T. ausführlich. Bei der Botanik der Mistel hätte man die gründlichen Arbeiten aus dem Carl Gustav Carus-Institut, vor allem Thomas Göbels Forschung über die Wachstumsbewegungen der Mistel erwähnen müssen. Daß die Mistel mit ihrem Wachstumstypus das Keimblattstadium fortwährend wiederholt, ist ein Gedanke, den erstmals Gerbert Grohmann ausgesprochen hat. In der »Tabelle aller klinischen Studien« (S. 252/253) fehlt die Studie von Prof. U. Dold (Gauting), der an 370 Patienten mit inoperablem nicht-kleinzelligen Bronchialcarzinom Iscador mit Polyerga (ein Organ-Eiweiß-Präparat) und Placebo verglichen hat.

Wie eine Schicksalsschrift mutet es an, daß Prof. Salzer und Maria Günczler gerade in Wien an der Donau gewirkt haben, also dort, wo R. Steiner seine Jugend verbracht hat. Das Goetheanum dagegen wurde am Rheinknie bei Basel erbaut, dort sind die Ita Wegman-Klinik, die Lukas-Klinik und das Institut Hiscia entstanden. Ohne diese zwei Arbeitszentren im Osten und Westen Mitteleuropas wäre die Misteltherapie nicht

das, was sie heute ist. Es war im Jahre 1917, als Ita Wegman die erste erfolgreiche Viscumbehandlung durchführte, und zwar bei der damals 56 Jahre alten Frau W., welche an einem metastasierenden Mammacarcinom litt. Nach 28 Injektionen kam es zu einer »vollkommenen Genesung von allen Beschwerden«. Die folgenden sechs Jahre war die Patientin wieder voll arbeitsfähig. Sie wurde dann 1923 von neuem mit Viscum behandelt und hat ein hohes Alter erreicht« (S. 42). 1917 müssen wir uns also R. Steiner in Zürich vorstellen, wie er seiner Schülerin Ita Wegman für deren ärztliche Arbeit einen therapeutischen Ratschlag gab. In der Öffentlichkeit schaute man damals auf den Eintritt Amerikas in den Weltkrieg und auf die Oktoberrevolution in Rußland. Ganz unbekannt blieb damals Rudolf Steiners und Ita Wegmans Pioniertat, heute ist daraus aber schon ein spürbarer Impuls der wahren therapeutischen Mitte geworden. Allein mit dem Präparat Iscador werden jährlich ca. 70 000 Patienten in aller Welt behandelt. Aus der Misteltherapie des Krebses wurde ein Lichtfaden in das Schicksalsgewebe dieses Jahrhunderts gewoben, der immer heller leuchten wird. Bei der Pleuritis carcinomatosa (Rippenfellkrebs, meist mit Rippenfellerguß) wird die lokale Mistelinstillation heute als Therapie der Wahl sogar von orthodoxen Krebsärzten anerkannt.

Daß das 1920 gesteckte Ziel allerdings noch nicht entfernt erreicht ist, kommt klar zum Ausdruck. Es ist zu erkennen, daß die Mistelantworten in den Laboruntersuchungen viel besser ausfallen, als die von ihr gegebenen therapeutischen Antworten auf die Krebskrankheit der Patienten.

Mit diesem Buch wird der allgemeinen anthroposophischen und der weiteren Öffentlichkeit zurückgegeben, was auf einem speziellen Forschungsgebiet geleistet worden ist. Rudolf Steiners spirituelle Forschungsergebnisse können ernst genommen und em-

pirisch geprüft werden, dann finden wir den Weg. Dieses Buch weckt die richtige, sachgemäße Begeisterung, auch andere Probleme ebenso anzupacken.

Friedwart Husemann

Kindergedichte von Martin Tittmann

Martin Tittmann: Der Ritt durch das Jahr. Kindergedichte. Einbandgestaltung und Illustrationen von Christiane Lesch. 87 S., geb. DM 17,80. Ogham Verlag, Stuttgart 1987.

Wie ein echter Reitersmann sich nicht bloß durch sein Pferd dahintragen lassen darf, sondern selbst aktiv und wach sein muß, so ist auch das kleine Bändchen mit Kindergedichten ganz aus dem Tätigsein, aus der Bewegung heraus geschrieben: das Rößlein trabt, der Wind braust, der Schmied hämmert das Eisen, der Bäcker knetet den Teig, ja sogar der Farn im Wald ist tätig, er wedelt mit seinem Fächer Kühlung herbei, und das Kind sinnt über Rätselfragen nach: »Woher, woher ist das Korn gekommen? . . . Woher, woher ist das Wachsende gekommen?« Man möchte insbesondere den fernseh- und kassettenbeschädigten Kindern so ein Büchlein wünschen, das zum Tätigsein anregt, die Augen öffnet zum Staunen in der Natur. Die Gedichte ergänzen sich in ihrer gemüthhaft warmen, bilderreichen Sprache, ihren belebenden Rhythmen aufs beste mit den farblich geschmackvollen, schönen und einfühlsamen Illustrationen von Christiane Lesch.

Je länger man in dem Büchlein blättert, desto lieber wird es einem, lebt darin doch ein echtes, liebevolles Verständnis für das Wesen des Kindes und seine Offenheit für die vielen kleinen Wunder im Alltag und in der Natur.

Margit Nimmerfall

Der Engel auf der Wolke

Rudolf Braunburg: Der Engel auf der Wolke. Ein Märchen. 96 Seiten, geb. DM 9.80. Schneekluth Verlag, München, 2. Auflage 1987

Heute gibt es alles: riesige Energieanlagen und mikrokleine Rechenggeräte, automatische Fabrikationsstraßen und computergesteuerte, überschallschnelle Düsenverkehrsmaschinen . . . aber gibt es heute noch Engel?

Auf seinem Flug nach New York sieht der Flugkapitän vor sich eine Wolke: » . . . Ich hatte schon Ausschau nach ihr gehalten, sie stand dort oft, kühn wie ein Wächter. Heute sah sie besonders hübsch aus. Vielleicht weil Sonntag war und man in der Luft, in der wir fliegen, nie weiß, wann Sonntag ist; denn man kann die Kirchenglocken nicht hören.

Sie quoll in den Himmel wie eine blitzweiße Blüte. Ganz oben zerfaserte ihr Rand zu feinen Schwingen, so daß es aussah, als säße ein Schmetterling darauf. Und als ich näher kam, da trug er zwei Flügel, die waren rosig im Abendlicht der Sonne. Als ich noch näher kam, sah ich, daß der Schmetterling mehr einem Engel glich, und als wir dicht davor waren, sah ich, daß es ein Engel war. Ich sagte zu meinem Co-Piloten:

›Sieh mal den Engel dort auf der Wolke.«
Aber mein Co-Pilot antwortete:

›Das ist kein Engel. Das ist eine Kumulus-Wolke mit einem Nimbusschirm.«

Ich sah meinen Co-Piloten traurig an, weil er so furchtbar gescheit war.

Ich sah auch, daß wir mitten durch die Wolke und den Engel durchsauen würden.«

Und jetzt beginnt das Märchen, die Geschichte einer Bekanntschaft, einer Freundschaft zwischen einem Menschen und einem Engel; und da wohl keiner von beiden mehr eine rechte Erinnerung an die Welt, die Lebensbedingungen, die Vorstellungen

des anderen besitzt, ergeben sich zwischen Mensch und Engel auf den ersten Blick lustig anmutende Gespräche, in denen der Leser aber bald erkennen kann, daß uns Menschen wohl übergeordnete – um nicht zu sagen geistige – Lebensperspektiven verlorengegangen sind und viele unserer Denk-, Gefühls- und Handlungsgewohnheiten sich aus zeit- und raumloser Perspektive unverstündlich ausnehmen.

Der Pilot als Erzähler und mit ihm vielleicht auch der Leser sucht seinen Engel überall auf der Welt, und wir erleben dies in sehr sensiblen, feinfühligten Schilderungen: eine Fahrt durch eine russische Winterlandschaft, eine Begegnung auf dem Markusplatz in Venedig, ein Flug unter dem Polarlicht der Arktis . . .

Und das Ende der Geschichte – des Märchens? Ist es ein gewohntes » . . . und wenn sie nicht gestorben sind . . . ?« »Und der Tod ist Gebot, das versteht sich doch von selbst!« sagt Euphorion in Goethes Faust, bevor er sich in die Welt stürzt. Dasselbe gilt auch für unseren kleinen Engel. Gilt es nicht auch für uns Menschen?

Das Buch, lange nicht lieferbar, jetzt erfreulicherweise vom Schneekluth Verlag wieder aufgelegt, besticht durch seinen frischen, aber nie oberflächlichen, direkten Gesprächsstil und die Möglichkeit des Miterlebens. Was vielleicht an diesem Buch am meisten erstaunen mag: Der Autor Rudolf Braunburg, langjähriger Flugkapitän der Lufthansa, bekannt durch viele Reisebeschreibungen und Romane, war zuvor – man staune – Gründungslehrer der Waldorfschule in Hamburg und an deren Aufbau beteiligt. Jetzt wird es dem Leser auch verstündlich, woher die vielen Bilder in diesem Buch – luftige Aquarelle von feinem Farbempfinden – ihre starke Ausdruckskraft erhalten.

Gottfried Leuchtenberger

Neue Literatur

In dieser Rubrik werden Neuerscheinungen und Neuauflagen aus den Gebieten Pädagogik, Kinder- und Jugendbuch und im weiteren Sinne zugehörigen Bereichen aufgeführt. Eine Besprechung bleibt vorbehalten.

Klaus Dumke: Aids, die tödliche Befruchtung. 150 S., kart. DM 24,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1988.

Jörgen Smit, Georg Kühlewind, Rudolf Treichler, Christof Lindenau: Freiheit erüben. Meditation in der Erkenntnispraxis der Anthroposophie. 240 S., kart. DM 28,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1988.

Isabel Wyatt: Von der Artusrunde zum Gralsschloß. Studien zum Artusweg und zum Gralsweg im Lichte der Anthroposophie. Aus dem Englischen von Christian Isbert. 230 S., geb. DM 42,-. Ogham Verlag, Stuttgart 1987.

Mitteilenswertes in Kürze

40 Jahre Waldorfschule in München

Noch für das Jahr 1987 nachzutragen ist, daß die Waldorfschule in München in diesem Jahr ihr 40. Jubiläum feierte. Zwar wurde erst 1950 die Schulgenehmigung erteilt, aber bereits seit 1947 konnten in Baracken in der Leopoldstraße 101 Schüler in sechs Klassenstufen beginnen. Bis Anfang der 60er Jahre zog die Schule von der Nummer 46 in die Nummer 17 der Leopoldstraße um und errichtete in drei Stufen ihren Neubau mit Schulsaal. 1960 konnte auch die erste 13. Klasse in der eigenen Schule ihr Abitur ablegen.

Nachdem die Schülerzahl auf 900 angewachsen war, siedelten 1979 nach langer Vorbereitung drei Klassen von Schwabing nach Daglfing um – die Waldorfschule begann sich über die Stadt auszudehnen. 1984 war in Daglfing dann der Aufbau dieses Zuges abgeschlossen, kurz nachdem 1983 der Neubau eingeweiht werden konnte.

Ein weiterer in Schwabing begonnener Klassenzug wechselte 1985 in gestiftete Pavillons in Gröbenzell und fand schließlich in einem Neubau mit allen sieben Klassen seine Heimat. Parallel dazu war aber wiederum ein vierter Zug, diesmal in Daglfing

durch die Aufnahme einer ersten Klasse begründet worden.

Im Jubiläumsjahr sind nun die Schulen in Daglfing und Gröbenzell als selbständige Schulen genehmigt worden. Damit ist die gesamte Waldorfschule München auf 1250 Schüler in 36 Klassen mit 118 Lehrern angewachsen.

Genehmigung für Erweiterungsbau nur bei Schülerbegrenzung?

Nach Jahren des Aufbaues hat die Stuttgarter Michael-Bauer-Schule, eine einzige Waldorfschule mit zusätzlichen Kleinklassen, kürzlich die Pläne für einen dringend benötigten Erweiterungsbau sowie einen zukünftigen Gesamtbebauungsplan (u. a. auch eine Mehrzweckhalle) vorgelegt. Bei der mit Spannung erwarteten ersten Hürde im Bezirksbeirat Stuttgart-Vaihingen sahen die Volksvertreter allerdings erhebliche Schwierigkeiten und wollten die kurzfristigen Baupläne nur unter der Bedingung einer notariell festgelegten Obergrenze der Schülerzahl passieren lassen.

Schon seit Jahren hadert eine »Interessengemeinschaft zur Erhaltung des Osterfeld als Wohngebiet« mit der Waldorfschule

und vor allem deren Eltern, da durch die überwiegend mit Auto notwendige Schülerbeförderung erhebliche Verkehrsbelastungen in dem ansonsten reinen Wohngebiet entstehen. Da eine andere Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel in absehbarer Zeit undurchführbar erscheint, wußte sich das Bezirksparlament zwischen den Interessen der Waldorfschule und denen der Anwohner nur so zu entscheiden, daß die Höchstzahl der Schüler auf 650 festgelegt werden soll. Auch der Einwand des Geschäftsführers, Werner Birkenstock, »Zahlenakrobatik dürfte nicht zur Ausgrenzung von Schülern führen« und seine Frage: »Was ist, wenn sich der 651. Schüler anmeldet?« blieben unberücksichtigt. Zur Zeit hat die Michael-Bauer-Schule etwa 630 Schüler, aber auch die Zahl von 680 Schülern ist bereits einmal erreicht worden.

Waldorfschule als Experimentierschule in Finnland

Die für die dreizehn in Finnland bestehenden Waldorfschulen nicht gerade einfache gesetzliche und wirtschaftliche Situation ist durch eine weitere Variante bereichert worden. Während der Staat sich zunächst bereit erklärte, für drei Waldorfschulen die rechtliche und wirtschaftliche Sicherstellung zu garantieren, sind alle weiteren Waldorfschulen bis auf den heutigen Tag nicht genehmigt worden, sondern befinden sich als »private Unterrichtsgruppen« in einer Art rechtlichem Schwebezustand. Zusätzlich kommt es auf das Entgegenkommen der örtlichen Gemeinde an, inwieweit eine finanzielle Unterstützung möglich wird.

Eine der jüngsten Gründungen, die Waldorfschule in der Stadt Turku, sah in dieser Situation keinen anderen Weg, als sich als kommunale Experimentierschule der staatlichen Schulbehörde formell zu unterstellen, um in den Genuß der Gemeinde-Unterstützung zu kommen. Dieser Status be-

deutet, daß die kommunale Schulkommision zum Beispiel das Recht hat, über die Einstellung neuer Lehrer zu beschließen. Mündlich hat man zugesagt, nicht gegen den erklärten Willen der Schule zu verfahren. Auch die Aufnahme der Kinder in diese Schule soll wie bisher in der Reihenfolge der Anmeldungen erfolgen. Das Experiment, das sicherlich für die grundsätzliche Freiheit der Waldorfschulen nicht ohne Gefahren ist, endet am 31. Mai 1990, sofern die Schule nicht vorzeitig kündigt.

Sozialwissenschaftliches Seminar 1988 in Stuttgart

Die Sozialwissenschaftliche Forschungsgesellschaft Stuttgart e. V. veranstaltet im Rahmen des Stuttgarter Freien Hochschulkollegs vom 3. Oktober bis 2. Dezember 1988 wieder ein Sozialwissenschaftliches Seminar. Zum ersten Mal hatte eine solche Veranstaltung im Herbst letzten Jahres stattgefunden.

Es ist vor allem für Menschen gedacht, die bereits eine sozialwissenschaftliche Ausbildung hinter sich haben (auch Berufsanfänger) oder die gerade ein sozialwissenschaftliches Fachstudium absolvieren. Auch diejenigen, die ein solches Studium erst beginnen und sich erst einmal orientieren wollen, können teilnehmen. Wieweit das Seminar im Einzelfall auch für jemanden geeignet ist, der nicht zu diesen Gruppen gehört, kann nur im persönlichen Gespräch geklärt werden.

Das Seminar beinhaltet epochenweise Kurse zu den Grundlagen der sozialen Dreigliederung und zu spezielleren Themen aus dem Bereich der anthroposophischen Sozialwissenschaft. Ferner sind Gesprächsgruppen und Übungen zur sozialen Fähigkeitenbildung vorgesehen. Der künstlerischen Betätigung (Malen, Plastizieren, Musik, Eurythmie, Sprachgestaltung, dramati-