



Abschlussfahrt nach Petersburg:

West-östliche Begegnungen

Ende September 2006 war es soweit: 22 Schüler der Oberstufe machten sich auf nach Russland, um Sprachkenntnisse zu verbessern, zu vertiefen, Freude an der russischen Sprache zu finden, Freundschaften zu schließen und um Land, Leute und Kultur kennen zu lernen. Die Reise sollte nach St. Petersburg gehen, wo ein Gymnasium an einem regelmäßigen Austausch interessiert ist.

Schon im vorangegangenen Schuljahr geisterte die Idee, eine Art Abschlussfahrt nach Russland zu unternehmen, durch unsere allfreitägliche Tutorienstunde. Diese Stunden waren geprägt von Gesprächen über Jahresarbeiten, Eurythmieabschlüsse und geplante Kunstfahrten, sodass sich nicht alle Schüler der damaligen 12. Klasse für dieses Angebot erwärmen konnten. Doch unsere Tutorin und Projektleiterin Frau Schwarz schürte das Feuer der Begeisterung unbeirrt weiter. Sie öffnete, als sich herausstellte, dass die Reiseunlust nicht an der ungünstig gewählten Tageszeit der Tutorstunde lag, die Teilnahme am Projekt für die gesamte Oberstufe. Der Abfahrts termin wurde auf den Herbst 2006 gelegt, um während der Vorbereitungen nicht unter Zeitdruck zu geraten.

Nun wurde der Idee Struktur gegeben, denn sobald der große Run auf die begehrten 22 freien Plätze begonnen hatte, musste eine Auslese getroffen werden. Frau Schwarz legte hierbei ihr Augenmerk auf Engagement, Eigeninitiative und Pünktlichkeit. Während sie mit Hilfe von Frau Horn ein Reisekonzept erarbeitete, das unsere Fahrt unter das Motto »Eigenes, Gemeinsames, Fremdes« stellt, hatten wir Schüler die Aufgabe, zu verschiedenen Terminen Passnummern, Ein-

willigungen der Eltern und Auslandsversicherungen bereitzuhalten. Frau Schwarz tanzte zu dieser Zeit auf mehr als zwei Hochzeiten, denn nebenher suchte sie unermüdlich Sponsoren. Dabei sind besonders der Verein der »West-Östlichen Begegnungen« und die Stiftung »Deutsch-Russischer Jugendaustausch« hervorzuheben.

Bis zu diesem Zeitpunkt existierten zu unserem Motto nur gesammelte Ideen auf einem Blatt. Erst Ende Mai wurde es ernst. Zum ersten Mal trafen sich alle Russlandfahrer, mit Schere und Kleber ausgestattet, um einen Tag lang etwas zum Thema »Eigenes, Fremdes, Gemeinsames« zu erarbeiten.

Eine Minute nach neun wurde das Russischzimmer verschlossen, um unliebsame Gäste fern zu halten und Zuspätkommer zum Klopfen zu nötigen. So begannen wir pünktlich mit einem Gespräch über Kultur und Gewohnheiten des russischen Volkes sowie Sitten und Bräuche. Jeder, der schon einmal in Russland gewesen war, steuerte gute Ratschläge bei. So erfuhren wir, wie wichtig Magentee auf einer solchen Reise ist, wie wir als Gast freundlich bekunden, dass wir satt sind, was gute Nacht heißt und dass Russen nicht automatisch, wenn sie ein Glas heben »na sdorovje!« rufen. Nachdem die wichtigsten Vokabeln aufgeschrieben und die ausgefallensten Vorschläge für Gastgeschenke gutgeheißen wurden (denn vom Duschbad bis zur Haarwäsche lässt sich alles exportieren), bildeten wir Arbeitsgruppen. Es wurde eine Mappe gestaltet, in der wir uns mit Fotos und Beschreibungen, Lebensgeschichten und Anekdoten vorstellten. Eine zweite stellt die Schule und ihre Besonderheiten, wie Eurythmie und die Handwerksfächer vor. Denn die russischen Schüler sollten wissen, was sie erwartet, wenn sie uns im März 2007 besuchen werden. Eine dritte Gruppe erstellte eine Stadtrundfahrt durch Leipzig in Form von Collagen mit Bildern und russischen Texten. Ein letztes Trio erarbeitete, was wir der Gastschule als gemeinsames Geschenk in Form einer Aufführung darbieten könnten.

Die Vorschläge reichten vom Rezitieren und Singen bis zum Tanzen und Jonglieren, also eine erstklassige Monatsfeier.

Nach diesen gemeinsamen Treffen trennten uns die Sommerferien, die vielleicht der eine oder andere im Gedenken an den Magentee zum Vokabeln lernen nutzte ...

Mit Schulbeginn erhielt jeder seinen Pass mit Visum, die Flugtickets verwahrte sicherheitshalber unsere Lehrerin. Dazu gab es eine Belehrung, die besagte, dass unser Bus pünktlich abfahren werde. Wer zu spät oder noch schlimmer ohne Versicherungspolice erscheine, werde zu Hause bleiben.

Ich persönlich erschrak, dass es nun schon so bald losgehen sollte. Die Zeit von der Idee der Reise bis zum Abflugdatum verging schnell und war für uns Schüler mit relativ wenig Aufwand verbunden.

Sonntag, 24. September

Wider Erwarten stand der Bus 5.30 Uhr immer noch vor der Schule. Was war passiert? Alle waren noch einmal Austreten gegangen, die Schule wieder verschlossen, alle Gepäckstücke verladen (was bei manchen Taschen nur zu dritt möglich war), und die Eltern standen winkend auf der dunklen Straße. Dann die Stimme aus dem Mikrophon: »Wir warten noch auf eine Schülerin.« Wir warten? Die Reise stand unter einem neuen Stern.

Die Stimmung war anfangs noch so entspannt, dass einige noch ein Schläfchen einlegen konnten. Dies änderte sich, je näher wir unserem Ziel kamen. Am Berliner Flughafen stellten wir fest, dass viele von uns zum ersten Mal flogen. Während Frau Schwarz uns zusammen und einige Jungs ihre Täschen hielten, schoben wir uns zum Terminal. Spätestens im Flugzeug, als die Stewardess uns auf Russisch begrüßte, bemerkte auch der letzte Träumer, dass es jetzt wirklich losging. Beim Frühstück über den Wolken verkündeten viele schon auf Russisch, ob sie nun »Tschai ili Kofe« wollten. Auf der Busfahrt durch die St. Petersburger Innenstadt wurden nervös Wörterbücher gewälzt und Vokabelabfragen veranstaltet. Als der Bus vor dem 41. Gymnasium hielt, wurde mir ganz flau im Magen. Da standen winkend 22 Schüler mit Eltern, Lehrern und Freunden, um uns zu begrüßen. Sobald alle ausgestiegen waren, lösten sich die beiden geteilten Menschengruppen in einem dichten Gedränge auf. Die Russen suchten »ihre Deutschen«, die Deutschen ihr Gepäck, Namen wurden gerufen, Begrüßungen getauscht, erleichtert gelacht. Der letzte, den ich sah, war Tim, dessen Gastmutter ihm zu verstehen gab, dass sie gar kein Deutsch spräche, er aber doch trotzdem bitte mitkommen solle. Diesen ersten Abend verbrachten wir in unseren Gastfamilien.



*Wir danken der Stiftung
Deutsch-Russischer
Jugendaustausch und der
Stiftung West-Östliche
Begegnungen*

Montag, 25. September

Heute startete ein erlebnisreiches, ausgetüfteltes Programm in atemberaubendem Tempo. Uns blieb kaum Zeit, Tagebuch zu führen, Vokabeln zu notieren oder gar Postkarten zu schreiben. Diejenigen ohne Digitalkamera hatten Schwierigkeiten, die rasche Bilderabfolge festzuhalten.

Unser Programm bestand aus drei Teilen: einer Projektarbeit über den deutsch-russischen Architekten Schaub; einem Kulturprogramm, in dem uns die Sehenswürdigkeiten und Museen der Stadt gezeigt wurden und der Freizeit, die wir mit den Familien verbrachten oder gern zum »Spaziergehen« nutzten.

An diesem ersten Tag bekamen wir eine Führung durch das Gymnasium und das schuleigene Museum. An jeder Station hielten die russischen Schüler einen kleinen Vortrag auf Deutsch. Dies setzten sie alle Tage vor jeder Sehenswürdigkeit fort. Immer waren es die Schüler, die sich, meist mit viel Liebe und Mühe, vorbereiteten, um uns auf das Kommende einzustimmen.

Mittwoch, 27. September

Dieser Tag war besonders intensiv. Nach gemeinsamer Projektarbeit über Stadtpläne, in denen wir Wirkungsplätze des geheimnisvollen Architekten suchten und dazu zweisprachige Texte verfassten, besichtigten wir das Russische Museum. In diesem Museum sind ausschließlich landeseigene Kunstwerke ausgestellt. In kleinen Gruppen ließen wir uns von »unseren Russen« führen. Einige hatten das Gefühl, sich in der Lehrbuchlektion Nr. 3 über »russische Wandermaler« zu verlieren. Nach drei Stunden waren wir auf den Bänken vor dem Museumspalast fast eingeschlafen, während wir auf die Lehrer warteten, die sich in der Etage über uns mit koffeinhaltigen Getränken leicht verspätet hatten.

23 Uhr trafen wir uns erneut, um bei einer nächtlichen Stadtrundfahrt St. Petersburg zu bestaunen. Die Meinungen darüber waren geteilt. Müde waren alle. Die Russen wären

wahrscheinlich eher als wir eingeschlafen, denn sie kannten die Stadt auch bei Nacht und hatten schon am Dienstag eine Rundfahrt auf Deutsch mitgemacht. Wir waren ein wenig verstimmt, da wir die Stadt nur durch die Busfenster sehen sollten. Unsere Befürchtungen wurden jedoch bald vom Zauber der Stadt vertrieben. Eine Dame am Mikrophon erzählte über erleuchtete Fenster und beleuchtete Fassaden hinweg, sie ließ uns immer wieder aussteigen und Nachtluft riechen, während sich die Brücken über der Newa öffneten und Sphinxen neben uns schliefen. Auf dem regenassen Platz vor dem Winterpalast spielte einsam ein Mann Saxophon, Polizisten ritten auf Pferden vorüber und unter den Brücken der Kanäle gurgelte schwarzes Wasser, während wir Kopeken nach einem steinernen Glücksvogel warfen. Die Newa trug uns Seewind zu, als wir staunend die »Kaskaden« betrachteten, die sich leuchtend zur Musik in einen lauen Herbsthimmel erhoben.

Diese Nacht hat in vielen von uns Lust auf mehr geweckt.

Donnerstag, 28. September

An diesem Morgen trafen wir uns, wenig frisch und noch weniger munter, vor der Schule. Ein Besuch der Eremitage stand heute auf dem Programm, und wir fuhren mit der Metro in die Innenstadt. Dabei gerieten wir in den allmorgendlichen Berufsverkehr und die russischen Lehrerinnen Irina und Tatjana starben fast vor Angst, einen von uns auf überfüllten Rolltreppen oder im Gedränge der Waggons zu verlieren. Auch waren wir viel zu müde, um uns dem russischen Großstadtempo anzupassen, weshalb sie alle paar Meter innehielten, um uns abzuzählen.

Samstag, 1. Oktober

Diesen Tag konnten wir weitgehend frei gestalten. Die Arbeitsgruppen der Projektarbeit zogen mit Kameras ausgestattet durch die Stadt, um Häuser und Plätze zu fotografieren, die Schaub errichtete bzw. wo er gelebt hat-

te. Das Geheimnis dieses Architekten lüftete sich für die meisten von uns. Für einige Nachzügler kam die große Auflösung erst am Mittwoch, dem Tag der Projektvorstellung. Entstanden waren zweisprachige Alben mit Bildern, die für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können.

Nach dieser Tour fand auf dem Sportplatz vor der Schule das heiß herbeigesehnte deutsch-russische Freundschaftsspiel im Fußball statt. Mit unserer 3:8 Niederlage gewannen wir Sympathiepunkte und versprachen eine Revanche, die in Leipzig aufgrund der Schulordnung sicher in der Disziplin Basketball ausgetragen wird.

Mittwoch, 4. Oktober

Das Wissen um unsere baldige Abfahrt hatte uns in den letzten Tagen enger zusammenrücken lassen und jegliche Gruppenbildung, an der nur eine Nation beteiligt war, unmöglich gemacht. Der krönende (und dröhnende) Abschluss unserer Fahrt war der letzte gemeinsame Abend, an dem die gesamte Schule auf den Beinen war. Sie hatten ein Fest für uns vorbereitet, auf dem gegessen, gesungen und getanzt wurde. Der Schulchor sang »Das Wandern ist des Müllers Lust« als vierstimmigen Satz, es wurden traditionelle Instrumente gespielt und Wettkämpfe um »Blinies« veranstaltet. Auch wir übergaben unsere Geschenke in Form von Liedern, Gedichten und Sketchen sowie Material, das die Schule für den Deutschunterricht verwenden kann, wie Bücher und Filme.

Wir hatten die meisten Abende zusammen verbracht, aber dieser wurde ein besonderer. Wir sprachen unseren Dank aus und bekamen Dank gesagt. Diese Worte der Anerkennung, des Respekts (ja Wowa, Respekt) und der Wertschätzung waren ein Versprechen wiederzukommen, erwartet zu werden, willkommen zu sein und Freunde in einem anderen Land zu haben.

Eva-Maria Koch, 13. Klasse

Alte Tänze in Příbram

Wie Siebtklässler der Geschichte näherkommen

Zehn Tage im August 2006 wurde in dem großen Neubau der Příbramer Waldorfschule (etwa 60 Kilometer südlich von Prag) an einem ukrainisch-schweizerischen Musik-Projekt gearbeitet. Die Schüler der siebten Klasse der Kiewer Waldorfschule trafen mit einigen Schülerinnen aus der Schulgemeinschaft Schlössli Ins/Schweiz zusammen, um sich während zwei Wochen mit Musik, Tanz und Handwerk intensiv zu beschäftigen.

Musikalische, tänzerische, künstlerisch-handwerkliche Projekte gibt es heutzutage viele. Was veranlasste uns, unsere Erfahrungen an andere Waldorfschulen weitergeben zu wollen?

Unser Projekt war auf dem Höhepunkt eines Weges, der künstlerisch das zum Jugendlichen werdende Kind mit dem Geist der Neuzeit zu verbinden trachtete. Dieser so formulierte Gedanke ergab sich nicht aus langen Überlegungen, wuchs vielmehr aus einzelnen eher spontan auftauchenden und bald in die Tat umgesetzten Ideen zur Unterrichtsgestaltung in der sechsten und siebten Klasse.

Im Zusammenhang mit dem ersten Geschichtsunterricht unserer siebten Klasse in Kiew, in dem wir das Spätmittelalter und die Anfänge der Neuzeit behandelten, kamen wir auf die Idee, die Stimmung dieser Geschichtsepoche auch in andere Fächer einfließen zu lassen. Für den Handarbeitsunterricht konnten wir Natalija Skornikowa, eine junge Ukrainerin, die sich professionell mit dem Nähen von historischen Kostümen beschäftigt, gewinnen. Im ersten Trimester haben wir Poulains (festliche, spitze Lederschuhe) hergestellt, im zweiten und dritten Trimester haben die Mädchen ihr Kleid, die Jungen Hose und Hemd genäht.

Jeder konnte sich von der Vielfalt der spätmittelalterlichen Mode Nordfrankreichs das zu ihm Passende auswählen. So kam ein, wie in der damaligen Zeit üblich, buntes, aber doch harmonisches Gemisch an Kleidern zustande. Dass die Mädchen interessiert sein würden, haben wir gewusst, dass sich aber sogar einige Jungen fürs Nähen begeistern würden, konnte man wohl nicht erwarten.

Solch ein Unternehmen wäre wahrscheinlich nicht möglich gewesen, wenn wir in der sechsten Klasse nicht schon einige Vorarbeit geleistet hätten. Da haben wir, einer guten Erfahrung mit anderen Klassen folgend, gotische Tänze eingeführt. Diese wurden, in der Zeit, in der das Interesse am anderen Geschlecht zart erwacht und die Seele sich einer neuen Art ästhetischer Eindrücke öffnet, mit viel Begeisterung aufgenommen. Einen vorläufigen Abschluss fand dieser Unterricht in einem Frühlingsball. In der siebten Klasse konnten wir die Tänze wieder aufgreifen und

einige neue, schon in die Renaissancezeit gehörende, dazulernen.

Um Weihnachten konnten wir diese und die Poulains für unsere erste Theateraufführung – *Prince and the Pauper* – zum Einsatz bringen. Das Ganze wurde musikalisch eingerahmt.

Am Ende des Schuljahres – die Kleider waren inzwischen fertig – konnten wir in diesem dem Theater gewidmeten siebten Schuljahr noch ein Theaterstück aufführen: *Much ado about nothing*, diesmal in russischer Sprache. Im Frühling reifte bei mir und bei Ilona Bulgarowa, der Geigerin, die für die Klasse früher verantwortlich war und da auch einen sehr anspruchsvollen und beliebten Musikunterricht erteilt hatte, die Idee, die von den Kindern und uns Lehrern schon lange ersehnte, aber noch nie realisierte musikalische Auslandsreise endlich Wirklichkeit werden zu lassen. Mit unseren Gedanken über der Europakarte kreisend, landeten wir bald in der unweit von dem vermuteten Herz Europas gelegenen und durch ihre Gastfreundschaft vielen bekannten Příbramer Waldorfschule.

Tanzen auf dem Vysehrad



Nach langen Vorbereitungen saßen wir, drei Erwachsene und 13 Schüler, endlich im Zug nach Prag. Die lang ersehnte Reise fing an. Sie dauerte 36 Stunden, die allerdings schnell vergingen. Unter anderem auch, weil wir ein paar Stunden in 150 Meter Tiefe in den berühmten Krakower Salzbergwerken verbringen durften.

Am Prager Bahnhof trafen wir uns mit den Schweizer Schülerinnen, begleitet von ihrer Musiklehrerin Iлона Bulgarowa. Wir fuhren gemeinsam nach Příbram, wo wir nach einer Stunde endlich anlangten. Unsere Kiewer Schüler und Schülerinnen, die in der letzten Zeit in die Länge gewachsen sind und denen unsere kleinen Stühle und kleinen Klassenzimmer schon etwas zu eng waren, schauten sich mit einigem Erstaunen und Bewundern das riesige Schulgebäude an, und liefen glücklich in die große, in schönem Holz ausgebaute Turnhalle. Bei uns in Kiew haben wir nämlich noch keine.

Die großzügigen Räumlichkeiten, die technischen Möglichkeiten, die ausgezeichnete Verpflegung und vor allem die weltmännisch anmutende Großzügigkeit des Schuldirektors machten auf die Schüler einen großen Eindruck, sie konnten aufatmen. Die Seelen der Jugendlichen sehnten sich nach Weite – sei es geographisch, innerlich oder physisch-architektonisch.

Bald reiste auch der Tanzmeister Miroslav Smaha mit seiner Tanzpartnerin an, der sich in Prag schon seit vielen Jahren der Wiederbelebung alter Hoftänze, vor allem der Gotik- und Renaissancezeit, widmet. In Zusammenarbeit mit Ensembles für alte Musik, die auf authentischen Instrumenten spielen – wie z.B. der aus Příbram kommenden Chorea Bohemica, rekonstruiert er die alten Tänze, z.T. mit eigener Choreographie.

Gleich am ersten Abend konnten wir uns alle zu lernenden und noch viele weitere Tänze ansehen. Vor allem die Schweizer Schülerinnen, die nie vorher etwas Ähnliches gesehen hatten, waren tief beeindruckt.

Am nächsten Tag machten wir uns in der schönen Turn- und Konzerthalle an die Arbeit. Tanzen wechselte mit Instrumentalmusik und Singen, wo wir uns allerdings nicht nur auf die Renaissancezeit beschränkten.

Am Ende der Woche waren wir so weit, mit unserer Musik und unseren Tänzen öffentlich aufzutreten. Wir wagten es nicht, gleich nach Prag zu fahren. Wir wollten erst an den zwei an der Moldau liegenden Burgen Zvíkov und Orlik auftreten. Doch es kam anders. Wir sind in den falschen Zug eingestiegen und fuhren statt zu den Burgen nach Prag. So entschlossen wir uns, den Mut zu fassen und gleich in Prag aufzutreten. Erst kamen wir nach Vysehrad, dem vermutlichen Entstehungsort von Prag, dem in Grün gehüllten, weit über der Moldau sich erhebenden Stadtteil. Das Wetter war wunderschön. Besucher gab es nicht zu viel und nicht zu wenig.

Hinter Büschen zogen wir unsere Gewänder an, fingen an zu spielen und zu tanzen. Das Rot der Kleider passte wunderschön zu dem Grün des Geländes. Die Passanten blieben erstaunt stehen und schauten mit Sympathie das unerwartete Geschehen an. Eine romantischere Szenerie konnte man sich kaum wünschen.

Erfreut und ermuntert durch die vielen Gaben der Besucher, stiegen die Tanzpaare langsam, im geordnetem Zug, von Musik begleitet, zur Moldau hinab, dann weiter der Moldau entlang zum Altstädter Ring. Mutig machten wir uns den Weg durch die Fluten der Besucher zum Denkmal von Jan Hus. Dort spielten und tanzten wir ein weiteres Mal. Der harte und holprige Pflasterboden machte uns zu schaffen, doch haben wir auch diese zweite Probe bestanden ... und über zweitausend Kronen gesammelt. Dass man mit Tänzen sogar Geld verdienen kann!

Todmüde, aber glücklich, kamen wir um elf Uhr abends wieder in Příbram an.

Am nächsten Morgen waren wir wieder auf – etwas wackelig gewordenen – Beinen. Wir mussten die beiden versäumten Burgen



Tanzen am Altstädter Ring

nachholen. Wann wird man wieder eine Gelegenheit haben, sich eine tschechische Burg anzuschauen?

In der zweiten Woche ging es dann mit der Arbeit weiter. Die Tänze verschwanden, die Musik setzte sich fort, und etwas Neues kam dazu: Instrumentenbau – Xylophone aus böhmischem Holz, und noch einige eigenartige Klanginstrumente für die Individualisten. Nach vier Tagen waren vier Xylophone und drei kleinere Instrumente fertig. Unglaublich! Zu Hause in Kiew waren unsere Schüler nie so fleißig.

Am letzten Tag vor der Abreise gaben wir noch einmal eine Aufführung auf der Prager Burg. Das Wetter war kalt, Menschen gab es nur wenige. So schön wie oben auf dem Vysehrad konnte es eben nur einmal im Leben sein.

Ein herzlicher Dank gebührt allen hilfsbereiten Píbramer Kollegen, vor allem aber dem Schuldirektor Rostislav Risko, der in dem berühmten, von Jaroslav Krsek geleiteten, tschechischen Musikensemble Chorea Bohemica mitspielt und so selbst eine enge Beziehung zur Musik und zum Tanz der Renaissance hat.

Wir würden gerne im nächsten Herbst wieder ein ähnliches Projekt organisieren. Wir hoffen, dass andere Klassen noch dazukommen. Für das nächste Jahr suchen wir einen geeigneten Ort, und hoffen auf Zusammenarbeit mit weiteren, an alter Musik und Tanz interessierten Schülern und Lehrern. Sie können uns per E-Mail erreichen: kraemp@volny.cz oder per Handy: 00380672507878.

Pavel Kraemer



Hochkarätig besetztes Podium zum Thema, ob die Kosten staatlicher Schüler als Grundlage der Finanzhilfe für so genannte Ersatzschulen dienen könnten mit M. Weiß (DIPF, Frankfurt), Th. Colditz (MdL, Sachsen), A.J. Gleim (Regierungsdirektor, Hamburg), B. Eisinger (Steinbeis-Transferzentrum, Heidenheim), H. Avenarius (DIPF, Frankfurt), M. Senftleben (MdA, Berlin), J.P. Vogel (IfBB, Berlin), K. Schneider (LAG freier Schulen, Sachsen), W. Lenssen (Kath. Schulen, Dresden)

Leipziger Strategiewechsel

Symposium zur Finanzierung freier Schulen

Auf Einladung der Software AG-Stiftung und des Instituts für Bildungsrecht und Bildungsforschung (IfBB) trafen sich am 2. Februar hochrangige Richter, Rechtswissenschaftler, Bildungsökonominnen und viele von den länderspezifischen Privatschulfinanzierungsgesetzen Betroffene der unterschiedlichsten Schultypen in der Leipziger Alten Börse.

Die Veranstaltung versuchte, die juristischen und ökonomischen Aspekte des Themas in Beziehung zueinander zu setzen, indem sie die Erkenntnisse einer aktuellen Publikation der beiden Professoren Friedhelm Hufen und Johann Peter Vogel, die explizit nach den Zukunftsperspektiven der Schulen in freier Trägerschaft fragen (»Keine Zukunftsperspektiven für Schulen in freier Trägerschaft?«, Berlin 2006), aufgriff.

Der in der Vergangenheit vielfach unternommene Versuch, eine Unterstützung der freien Schulen durch den Staat aus dem Wortlaut des Grundgesetzes sowie diverser höchstrichterlicher Entscheidungen abzuleiten, verlor während der Diskussion der Fachleute zunehmend an Bedeutung. Denn während bei-

spielsweise in den Niederlanden die 100%ige Finanzierung des freien Schulwesens verfassungsmäßig verankert ist, lässt im deutschen Recht die garantierte Errichtungsfreiheit für private bzw. freie Schulen große Auslegungsspielräume zu.

Um mehr Klarheit in diese Thematik zu bekommen und faire Berechnungsgrundlagen für freie Schulen zu schaffen, hat die Software AG-Stiftung im Zusammenhang mit ihrem Engagement für Vielfalt im Bildungswesen länderspezifische Gutachten zu den tatsächlichen Kosten eines Schülers an staatlichen Schulen in Auftrag gegeben. Diese vom Steinbeis-Transfer-Zentrum (Heidenheim) erstellten Gutachten sowie eine verfassungsrechtliche Einschätzung durch Prof. Hufen (Universität Mainz) könnten für die Privatschulen zu der Formel »Mindestförderung der freien Schulen gleich Schülerkosten an staatlichen Schulen minus zulässigem Eigenbetrag (der Eltern)« führen. Die Träger der freien Schulen befürworten diese transparente Formel zwar nachdrücklich, allein die erhoffte Umsetzung wird auf sich warten lassen.

Denn war bezüglich des Sinngehalts des Grundgesetz-Artikels 7 (Schulwesen) bereits eine gewisse Bandbreite der juristischen Positionen erkennbar, so ergaben sich angesichts der nüchtern erhobenen Zahlen zu den Kosten eines staatlichen Schülers weitere Ansatzpunkte für kontroverse Sichtweisen. Vertreter hoher Gerichte etwa bekannten, man könne angesichts des aktuellen Zuwachses an Schülern keine besondere Gefährdung der »Institution Privatschule« erkennen. Die entstehende Unruhe unter den etwa 150 Teilnehmern des Symposiums machte die Kluft zwischen dieser Einschätzung und der realen Situation zumindest einzelner freier Schulen deutlich. Denn die Wirklichkeit ist geprägt durch dreijährige Wartefristen bis zu den ersten staatlichen Zuschüssen, Elternbeiträge, die über den verfassungsrichterlich definierten Höchstgrenzen liegen, unzureichende Finanzhilfen bei der Schaffung von Schulraum sowie generell intransparente Regelungen bei der staatlichen Unterstützung. Diese Bedingungen machen – inzwischen auch den konfessionellen – freien Schulen so schwer zu schaffen, dass von einem fairen Wettbewerb keine Rede mehr sein kann.

Während einerseits die Tatsache unbestritten ist, dass es sich bei nahezu allen Neuerungen im staatlichen Schulwesen um Adaptionen aus dem Bereich der freien Schulen handelt, wird ihnen gleichzeitig vorgehalten, sie müssten ihre Angebote weder flächendeckend

noch für alle Kinder bereit halten. Solche Argumente sind den Fachleuten seit Jahrzehnten vertraut und verweisen darauf, wie gering die Bildungspolitik die pädagogische Vielfalt, das Elternrecht auf freie Schulwahl und selbst die einverlebten Innovationen schätzt.

Dass vernünftige Positionen ebenso gut möglich wie finanzierbar sind, zeigt immerhin eine sehr konkrete positive Perspektive für die Be-zuschussung freier Schulen in Hamburg, wo bis 2011 eine schrittweise Annäherung an 85% der tatsächlichen Kosten eines Schülers an staatlichen Schulen gesetzlich festgelegt ist.

Der Austausch in Leipzig hat die Träger freier Schulen und deren Verbandsvertreter erkennen lassen, wie weit man derzeit mit gerichtlichen Vorstößen kommen kann, wie notwendig fundierte Begutachtungen sind und wie fruchtbar eine enge Zusammenarbeit der Verbände in dieser Hinsicht sein könnte.

In jüngster Zeit nimmt in Teilen Ostdeutschlands die Zahl staatlicher Schulen dramatisch ab (minus 40%), während der Anteil freier Schulen stark wächst (plus 20%). An dieser Entwicklung wird die Dynamik des »Megathemas Bildung« besonders deutlich. Auch in den meisten anderen Regionen ist die Nachfrage nach freien Schulen ungebremsst. Wie lange es sich Politik und Verwaltung noch leisten können, in diesem bürgerschaftlichen Engagement eher ein abzuwehrendes Übel zu sehen, wird die Zukunft zeigen.

Walter Hiller

China: Drache im Überholflug

Mein Besuch in Shanghai wurde durch die Deutsch-Chinesische Gesellschaft vermittelt, über die bereits ein Schüleraustausch zwischen einer chinesischen Privatschule und der Freien Waldorfschule Marburg lief. Auf Grund ihrer positiven Eindrücke sollte daher zu dem geplanten Treffen internationaler

Bildungsexperten in Shanghai auch ein Vertreter der Waldorfschulen eingeladen werden. Ich wurde um einen Vortrag über die Waldorfschule unter besonderer Berücksichtigung des praktisch-künstlerischen Unterrichts gebeten.





Erst bei der Ankunft in Shanghai stellte sich heraus, dass es sich bei der Veranstaltung um die Jubiläumsfeierlichkeiten anlässlich der Gründung der Shixi Highschool vor 60 Jahren handelte.

Die seit kurzem vorliegende chinesische Übersetzung des UNESCO-Katalogs »Waldorfweltweit« war von der kleinen Waldorfschule in Chengdu rechtzeitig geliefert worden und konnte so mit den offiziellen Kongressmaterialien an jeden Teilnehmer verteilt werden.

An dem Festakt in der Highschool nahmen etwa 80 Schulleiter aus Shanghai sowie Vertreter der Bildungsbehörde, der Universität sowie des deutschen Konsulats teil. Als Festredner sprachen neben dem gastgebenden Schulleiter der Leiter der Ausbildungen für Schulleiter, ein chinesischer Pädagogikprofessor, die Vertreterin des deutschen Auslandsschulwesens aus Peking, der Schulleiter eines süddeutschen Modellgymnasiums (Faust-Gymnasium Hohenlohe) sowie ich als Vertreter der Waldorfschulen.



Überraschend waren Thematik und Terminologie der chinesischen Festreden:

- Wie individualisieren wir den Unterricht? (Wie werden Lernfähigkeit, Lernwille und Motivation gestärkt?)
- Wie kann die Qualität der Lehrerbildung verbessert werden?

Früher sei zentrale Leitfrage gewesen, wie man dem Land dienen könne. Sie sei »uniform« beantwortet worden. Heute sei die zentrale Frage wie man allen Individuen und der Gesellschaft dienen könne. Das erfordere individuelle Antworten. Im Mittelpunkt stehe nicht die Quantität, sondern die Qualität der Ausbildung.

Auf dem Programm stand auch der Besuch dreier staatlicher Schulen in Shanghai: eine Grundschule, eine Realschule und ein Gymnasium. Am Nachmittag nahmen wir als Ehrengäste an der Jubiläumsfeier für die rund 2500 Schüler teil. Im Stil unserer Monatsfeiern brachten die Schüler Tänze (traditionell bis Rap), Chor- und Orchestermusik, Zauber-, Zirkus- und Theaterstücke zur Aufführung, unterbrochen von kurzen Berichten aus der Schulgeschichte.

Bei den Schulbesuchen, in den Gesprächen der Arbeitsgruppen und am Rande der Tagung ergaben sich für mich die folgenden Eindrücke: Die Identifikation der Schüler und Lehrer mit ihrer Schule spielt eine große Rolle. Alle besuchten Schulen hatten einen eigenen, großzügig ausgestatteten Raum für die Präsentation ihrer Schulgeschichte. Alle Schulen haben ein eigenes Schulprofil mit Leitsätzen und einem Schulmotto erarbeitet. Eine eigene Schullhymne trägt zur Identifikation mit der Schule mindestens ebenso bei wie die Schuluniformen. Auffallend ist auch die Einbeziehung ehemaliger Schüler der Schule als Vorbilder. Schülerarbeiten (nicht nur Gedichte, sondern auch Aufsätze und Facharbeiten) werden von den Schulen stolz in Buchform publiziert. Präsentationen von Lernergebnissen spielen in allen Disziplinen eine große Rolle (für Motivation und Identifikation).

Auffallend ist der Lernwille vieler Schüler (z.B. kamen viele in ihrer Mittagspause in die Schulbibliothek, um dort westliche Zeitungen oder auch Bücher zu lesen).

Alle Schulen sind abgeschlossen mit Zaun und Pfortner (Videoüberwachung). Elektronische Anzeigetafeln informieren über Aktuelles, Vertretungen, Dienste und Verspätungen in den verschiedenen Klassen. Spielflächen im Schulhof gibt es keine, höchstens minimale am Rand, dagegen große Sportflächen, die ständig belegt sind. Es gibt zeitversetzt mindestens fünf Minuten Frühsport für alle.

Die Gestaltung des Schulgeländes und der Schulräume wird in ihrer Bedeutung für den Lernprozess beachtet: Eine, wenn auch noch so kleine Grünfläche, ein kleiner Wasserfall oder Springbrunnen mit Teich, Skulpturen waren in allen Schulen zu sehen. Demgegenüber war die Ausstattung und Gestaltung der Klassenräume eher karg. Frontalunterricht dominiert. Aber selbstständiges Arbeiten und Präsentationen werden für wichtig erachtet. Auffallend waren die Sauberkeit sowie die luxuriöse materielle Ausstattung: große Schülerbibliotheken, Musikinstrumente (z.B. ein frei zugängliches Klavier oder Flügel auf jeder Etage am Flurende in einem kleinen offenen Schüleraufenthaltsbereich, der auch mit einer Lesecke und Bücherei ausgestattet ist), Computerräume, TV-Studio, eigene Werkstätten für Tonarbeiten, Plastizieren, Holzarbeiten, physikalische Experimente, Fitnessraum, Aquarium, Hallenbad.

Manche Charakteristika, die in Deutschland als bedeutsam für die Waldorfschulen genannt werden, verlieren im internationalen Vergleich an Gewicht. Umfangreiche Praktika gibt es auch in vielen anderen Ländern, in China sogar auch in der Kommunalverwaltung. Es gibt regelmäßige Schulfeste (z.B. Sportmonat, Buchfestival, Naturwissenschaftsfestival gliedern das Schuljahr). Die Schulen sind Ganztagschulen (mit Arbeitsplätzen, Cafeteria und Dachgarten für Lehrer). – Natürlich ist zu berücksichtigen, dass wir wahrscheinlich

in drei besonders ausgewählte Vorzeigeschulen geführt wurden und zudem Shanghai wohl die reichste Stadt Chinas ist (alle hatten einen speziellen, großen Empfangssaal). Dennoch fände sich z.B. in einer Stadt wie Frankfurt in keiner kommunalen Schule, noch nicht einmal in einer privaten, eine solch üppige Ausstattung. Auch in Gesprächen bestätigte sich immer wieder, welcher außerordentlicher Wert der Bildung beigemessen wird und welche Opfer man für eine bessere Bildung zu bringen bereit ist.

Dass die Chinesen recht selbstbewusst die ausländischen Anregungen überprüfen, wurde in der Diskussion deutlich. Als ich die horizontale und vertikale Gliederung des Waldorfflehrplanes, seinen menschenkundlichen Bezug und seine internationale Relevanz am Beispiel der Brüche und Verbindungen in der 4. Klasse erläuterte, verwiesen die Chinesen vehement darauf, dass man in China keine »Brüche« zwischen Eltern und Kindern erlebe. Dieses Beispiel wirft die Frage auf, wie es gelingen kann, die tatsächlich weltweit gültigen Grundgedanken herauszuarbeiten. Müssen z.B. Afrikaner wirklich Stricken lernen (vergleiche das betreffende Foto im UNESCO-Katalog, Seite 28)? Wie kann es zu einem echten Austausch kommen?

Nachhaltigster Eindruck: das rasante Tempo der Veränderungen, die Westorientierung in Verbindung mit Traditionsbewusstsein sowie die kaum vorstellbare Masse der Bevölkerung. Mein persönliches Resümee: Lernt Chinesisch! Zumindest verdient China unsere verstärkte Aufmerksamkeit. Das hieße in der Konsequenz nicht nur, den Schüleraustausch zwischen China und deutschen Waldorfschulen zu fördern, sondern auch »China« als Thema im regulären Waldorfflehrplan zu verankern sowie waldorfspezifische Curricula für einen (freiwilligen) Chinesisch-Unterricht an unseren Schulen zu entwickeln. Nicht zuletzt wäre das auch für die Berufsperspektive unserer Schüler vorteilhaft.

Norbert Handwerk

»Europa-Rat«

Europa wird größer. Das war auch bemerkbar bei der letzten Versammlung des »European Council for Steiner Waldorf Education«, der internationalen Vereinigung aller europäischen Waldorfschulen (ca. 630) vom 19. bis 21. Januar in Krakau (Polen). Außer den Mitgliedern aus zweiundzwanzig europäischen Staaten nahmen erstmals auch Vertreter der litauischen und lettischen Waldorfschulen als Gäste teil.

Neben den Länderberichten und Vereinsregularen wurden eine Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit sowie die Beteiligung an verschiedenen Projekten der Europäischen Union erörtert. Im Vordergrund der Beratungen stand die Frage, wie die Interessenvertretung bei der Europäischen Union in Brüssel verbessert werden kann.

Die zunehmende europäische Regulierung betrifft inzwischen auch den Bildungsbereich. Obwohl dort mangels Zuständigkeit der EU eine Rahmengesetzgebung kaum möglich ist, sind vielfältige Anpassungsprozesse zwischen den Mitgliedsländern zu beobachten. So wurden auf Initiative der europäischen Bildungsminister im Hochschulbereich z.B. Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt.

Die Garantie von Freizügigkeit und Gleichbehandlung innerhalb der Europäischen Union wirkt sich auch auf die gegenseitige Anerkennung von Schul- und Berufsabschlüssen aus. Besonders im berufsbildenden Bereich muss derzeit das gesamte Qualifikationswesen innerhalb Europas vergleichbar gemacht werden, wozu ein neuer »Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF)« dienen soll.

Die Anerkennung des Waldorfab schlusses und die Zulassung zu einem Hochschulstudium werden europaweit sehr unterschiedlich gehandhabt. So kann etwa der Absolvent einer schwedischen Waldorfschule nach der 12. Klasse ohne weitere Prüfung in Schweden (und damit auch in den anderen EU-Ländern wie z.B. Deutschland) studieren, während ein deutscher Waldorfschüler künftig in fast allen Bundesländern ein staatliches Zentralabitur bestanden haben muss.

Der European Council will sich künftig noch stärker am Prozess der politischen Willensbildung in Brüssel beteiligen und versuchen, bei der Gestaltung einer Qualifikation mitzuwirken, die dem Bildungsgang der Waldorfschule angemessen ist und ein Hochschulstudium ermöglicht.

In den Brüsseler Gesprächen wurde allerdings deutlich, dass die Anerkennung eines speziellen »Waldorfab schlusses« keine Erfolgsaussichten hat. Großes Interesse besteht dagegen an einem Konsens über »the basic threshold of competencies at the end of secondary education«, wie es der Kommissionsmitarbeiter Séan Feerick dem European Council gegenüber formulierte. Hier eröffnet sich die Chance, sich an der Entwicklung eines auch für uns relevanten Kompetenzrahmens zu beteiligen. Dazu sind Partner aus dem Bereich wissenschaftlicher Kompetenzbewertung und aus akkreditierenden Institutionen zu finden.

Nach den niederländischen Waldorfschulen hat jetzt auch der deutsche Bund der Freien Waldorfschulen Finanzmittel dafür bereitgestellt. Das European Council for Steiner Waldorf Education hat Detlef Hardorp (LAG Berlin-Brandenburg) beauftragt, die Arbeit an Abschlussfragen auf europäischer Ebene zu koordinieren.

Aus den Ländern

Schulranking in Holland: In Holland wird für alle Schulen regelmäßig eine Rangliste der Schulabschlüsse veröffentlicht. Sowohl bei der mittleren Reife als auch beim Abitur sind die Waldorfschulen unter den Besten.

Finanzierung in Österreich: In Österreich werden konfessionelle Schulen staatlich unterstützt, andere freie Träger jedoch kaum. Die österreichischen Waldorfschulen haben gegen diese Ungleichbehandlung bei der Europäischen Kommission eine Beschwerde eingereicht. Sie werden dabei vom European Council und von EFFE-Österreich (EFFE: European Forum for Freedom in Education, www.effe.at) unterstützt.

Interkultureller Austausch: Die EU wird ab 2008 verstärkt den interkulturellen Austausch einzelner Schüler und Lehrer im Programm »Lebenslanges Lernen« fördern.

Schützt die Kindheit! Als Netzwerk mit einer erfolgreichen Zusammenarbeit unterschiedlichster Verbände hat sich die »Alliance for Childhood« (www.allianceforchildhood.net) erwiesen. Karin Resetarits, ein österreichisches Mitglied des Europaparlaments, initiierte zusammen mit Christopher Clouder (ECSWE) eine Arbeitsgruppe »Quality of Childhood« im Europaparlament.

Wirkung per Plattform: Das European Council ist Gründungsmitglied der »European Civil Society Platform for LifeLong Learning (EUCIS-LLL)«, die als Plattform leichter als einzelne Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs) bei der EU Gehör findet. Die Mitgliedsorganisationen repräsentieren insgesamt etwa 54.500 Bildungseinrichtungen in 40 europäischen Ländern, in denen über zwei Millionen Menschen mitwirken und dabei etwa 62 Millionen Bürger erreichen. Informationen und Newsletter des European Council sind über www.ecswe.org erhältlich.

Norbert Handwerk/Detlef Hardorp

Bildungskongress in Stuttgart

Brauchen Jungs eine andere Erziehung?

Die Themen der Bildungskongresse, die von der »Agentur von Mensch zu Mensch« nunmehr zum vierten Mal durchgeführt worden sind, treffen den Nerv der Zeit. Ging es in den vorigen Jahren um »Lernen aus neurobiologischer Sicht«, »Lernen durch Kunst« oder um »Kindergarten und Schule im Dialog«, stand diesmal die Frage »Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen?« auf dem Programm. Wurde sie beantwortet? Jedenfalls scheinen über 700 Teilnehmer – überwiegend Teilnehmerinnen – hier wichtige Antworten erwartet zu haben, weil im erzieherischen Alltag zu Hause, im Kindergarten oder in der Schule das Bewusstsein für geschlechtsspezifische Fragen sensibilisiert ist. Warum? Zunehmend bereiten vor allem Jungen durch ihre Verhaltensauffälligkeiten Sorgen. Deshalb die Frage: Gibt es pädagogische Möglichkeiten, die, unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsunterschiede von Jungen und Mädchen, ein mögliches Defizit in der »männer- und vaterlosen Gesellschaft« ausgleichen helfen?

Der Kongress, der vom 12.-14. Januar auf der Stuttgarter Uhlandshöhe stattfand, war eine Woche vor Beginn ausgebucht. Es kamen Erzieher, Lehrer, Therapeuten, Ärzte und Eltern, und diesmal stärker vertreten der männliche Elternteil. Geboten wurden fünf gehaltvolle Vorträge – allein drei an einem Tag – und 12 Arbeitsgruppen zu den unterschiedlichsten Aspekten der Thematik. Das Spektrum reichte von demographischen und statistischen Darstellungen bis hin zu menschenkundlich-medizinischen Betrachtungen der Geschlechtsun-



terschiede, von ausführlichen Beobachtungsberichten aus der Sicht von Jugendpädagogen und Klassenlehrern bis hin zu sozialpsychologischen und biographischen Ausführungen zum gesellschaftlichen Wandel. Anscheinend hatten hier die männlichen Referenten und

Gruppenleiter ein stärkeres Redebedürfnis als diejenigen, die in Kindergarten, Schule und Elternhaus in der Praxis die Mehrheit bilden – sprich die Mütter, Erzieherinnen und Lehrerinnen. Alle Vortragsredner waren männlichen Geschlechts, von 15 Gruppenleitern waren nur fünf weiblich. Dagegen waren die Teilnehmerinnen in der Mehrzahl. Zeigten hier also wieder mal die Männer, wo es in der Frage der unterschiedlichen Erziehung von Jungen und Mädchen langgeht?

Tim Rohrmann vom Institut für »Wechselspiel« in Denke führte vorab in die Faktenlage des Zusammenhangs von Geschlecht und Bildung ein. Demnach sind die Mädchen in Sachen Bildung auf dem Vormarsch, ja, überholen z.T. ihre männlichen Mitstudenten und Mitschüler in puncto Leistungen, Notenschnitt und Abschlüsse. Zwei Drittel der Sonderschüler sind männlich (Tendenz steigend), nur noch 46 Prozent der Gymnasiasten sind männlich (Tendenz fallend).

Peter Singer, Klassenlehrer an der Aalener Waldorfschule, forderte weniger »Eiapoieia-Pädagogik« in »heilig-innerlicher Stimmung« für die jungen männlichen Schüler, vor allem brauche es mehr männliche Klassenlehrer

als Vorbild. Da seien die Waldorfschulen zu mädchenorientiert. Könnten die Jungen in ihrer erzieherischen Umgebung nicht ihre geschlechtsspezifischen, nach außen gerichteten Bedürfnisse ausleben (Kräftemessen, Bewegungsdrang, Bandenbildung, Abenteuerlust usw.), und würde dieses Bedürfnis pädagogisch nicht aufgegriffen und kultiviert, schlage diese Selbstüberlassenheit schnell in Dumpfheit, Rücksichtslosigkeit, Egoismus, Triebhaftigkeit, ja, im späteren Leben bis in Sexismus und Rassismus um. Hier müsse Schule für die männlichen Schüler mehr »Herzhaft-deftiges« bieten. Bestätigt wird diese Sichtweise durch eine jüngst veröffentlichte Studie von Heiner Barz und Dirk Randoll »Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung« (VS-Verlag, Wiesbaden 2007) in der mehr als tausend Waldorfabsoventen in drei Altersklassen befragt und interviewt wurden. Demnach kommen Mädchen mit der Waldorfpädagogik besser zurecht als Jungen. Männliche Ehemalige sagen regelmäßig, ihnen hätte die Möglichkeit zum Ausleben ihrer »Jungs-Anteile« gefehlt.

Ulrich Meier, Priester der Christengemeinschaft aus Hamburg, ging der Frage nach, warum Jungen zu Gewalttätigkeit neigen. Einer gewalttätigen Handlung gehe immer Demütigung und Angst voraus. Gewalt sei immer eine Folgeerscheinung, nie Ursache. Vielmehr müsse man sich als Pädagoge fragen, warum unter meiner erzieherischen Verantwortung eine Gewalttat geschehen ist. Die Täter-Opfer-Spirale werde immer wieder neu vorwärtsgetrieben, weil man die Auffälligen, die »Macker«, einerseits und die Außenseiter, die »Weicheier«, gleichermaßen stigmatisiere und in ihrer jeweiligen Rolle verstärke. Hier müsse der Erwachsene seine Führungsqualitäten mit den »Anführern« teilen, indem er ihnen sinnvolle und verantwortungsvolle Aufgaben übertrage. Ebenso müsse er seine Gemeinschaftsfähigkeit unter Beweis stellen, indem er sich individuell auf die »Opfer«

einlasse und ihnen Möglichkeiten des Hineinwachsens in die Gemeinschaft biete. Außenseiter böten sich oft unbewusst als Opfer an. Ausführlich ging Meier auf die fehlende väterliche Präsenz in der gesellschaftlichen Geschichte Deutschlands (Vaterlosigkeit durch Krieg und Wirtschaftswunder) und den Verlust der Familien (Trennungskinder) ein. Würden sich Eltern vor Abschluss der Pubertät des Jungen trennen, so könnten sie – siehe Schöpfungsgeschichte – »Vater und Mutter nicht verlassen und mit der Frau ein Fleisch sein«, d.h. könnten sich nicht abnabeln und nicht wirklich bindungsfähig werden. Meier entwickelte seine Gedanken dazu vor dem Hintergrund traditioneller Familienformen, ohne die Entwicklungschancen moderner, gleichwohl ebenso verbindlicher und tragender neuer Formen des Zusammenlebens zu berücksichtigen.

Thomas Jachmann, Klassenlehrer an der Freien Dorfschule in Unterlengenhardt widmete sich dem Thema »Umgang mit Aggressionen«. Anhand einiger Fallbeispiele schilderte er aggressive Reaktionen bei Kindern, die er vor allem auf bedrohliche Situationen zurückführte. Ursachen, sich bedroht zu fühlen, seien in erster Linie die mangelnde Fähigkeit, sich abgrenzen zu können und fehlender Rückhalt in der Gemeinschaft. Immer mehr Kinder fühlten sich nicht mehr als selbstverständlicher Bestandteil der Klassengemeinschaft, sondern wollten individuell angesprochen werden. Konstruktive Aggression diene der Kommunikation und Weltaneignung; könne sie ihr nicht dienen, wende sie sich ins Destruktive. Es müsse der richtige Rhythmus zwischen Abgrenzungs- und Gemeinschaftsbedürfnis gefunden werden.

Jan Vagedes, Arzt an der Filderklinik, führte in seinem Vortrag die Unterschiede der geschlechtlichen Entwicklung in der embryonalen Phase, der Kindheit und Jugendzeit aus. Spermium und Eizelle sind in ihrer Spezialisierung jeweils nicht überlebensfähig. Aber in dieser stärksten Differenzierung liegt die

Möglichkeit, dass neues Leben entsteht. Diese Differenzierungs- und Individualisierungsgeste setze sich bis ins Seelisch-Geistige fort, so dass sich das Zusammenleben von Mann und Frau – in Anspielung auf den Filmtitel »Down with Love« – in ein »Up with Love« zu wandeln habe.

Brauchen Jungen nun eine andere Erziehung als Mädchen? – In der Kindheit und frühen Schulzeit spielt das Geschlecht für das Zusammenleben keine besondere Rolle. Mit Beginn der Adoleszenz entwickeln Jungen, das wurde in den Ausführungen und Gesprächen deutlich, andere Bedürfnisse als Mädchen. Mädchen sind – besonders was ihre Sozialfähigkeit betrifft – frühreifer, deshalb oft auch unproblematischer. Die körperlich-seelische Differenzierung schreitet in der Schulzeit bis zum vollen Erwachsensein weiter voran, die Unterschiede werden immer größer. Mit Eintritt in die Frauen- bzw. Männerwelt braucht es – auch das wurde betont – geeignete zukunftsfähige Vorbilder und Orientierung. Erst im reiferen Alter jenseits der »Reproduktionsphase« wird das Verhältnis der Geschlechter wieder übergeschlechtlich, wenn Seelisch-Geistiges das Leben bestimmt. Insofern bedürfen Mädchen und Jungen in bestimmten sensiblen Phasen ihres Frau- oder Mannwerdens einer besonderen geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Pädagogik – einer vielleicht zeitlich beschränkten, aber einer deutlich Zäsur bildenden Initiationspädagogik.

Der Kongress wurde unter anderem vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V. und der Internationalen Vereinigung der Waldorfkinder- gärten e.V. unterstützt. Im Herbst 2007 werden die Beiträge gesammelt in einem Buch im Verlag Freies Geistesleben erscheinen. In einem Jahr soll vom 11.-13. Januar 2008 die Tagungsreihe mit der Frage »Lernen Kinder autonom? Die Bedeutung des intuitiven Verstehens« fortgesetzt werden. Nähere Informationen bei Agentur »Von Mensch zu Mensch«, Tel. 0711-2485097, E-Mail: aneider@gmx.de.

Mathias Maurer