

RUNDBRIEF

Nr. 7 August 2005

Inhalt:	2	Aus der Stiftungsarbeit der vergangenen 12 Monate
	4	PISA-Debatte und "Jenseits von `Begabt´ und `Unbegabt´"
	7	„Die Zukunft begann in Hellerau“
	9	Zum Tode von Helmuth Stolze
	11	Benefiz-CD zum 20jährigen Bestehen der Stiftung
	11	„Spielend arbeiten – ein Kinderspiel?“
	14	Musikunterricht an einer Gesamtschule
	19	Ein Arbeitstag an der Jacobyschule in Telfs
	21	Probieren – Umwege und Näherungen
	23	Buchbesprechung
	26	Veranstaltungen der Stiftung

Liebe Freundinnen und Freunde der Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby!

Vor fünf Jahren hat die Stiftung die schönen Räume in der Teplitzer Straße beziehen können. Wer hierher kommt, ist gern an dem Ort, der dem weiteren Wirken der Arbeit Elsa Gindlers und Heinrich Jacobys dient. Selbständige Arbeitsgemeinschaften, Kurse, Vorträge, Gespräche, Archivbesuche finden hier statt, ganz abgesehen von allen Arbeiten im Büro, in der Bibliothek, im Archiv. Gegenwärtig hängt eine Ausstellung mit „Hell-dunkel-Versuchen“ aus der Arbeit bei Heinrich Jacoby. Nützen Sie die Gelegenheit, sie (bei einem Berlinbesuch) zu sehen! Auch dieser RUNDBRIEF erzählt von lebendiger Auseinandersetzung. Seien Sie angesprochen und angeregt!

Martin Hoppe
im Namen der Redaktion

Aus der Stiftungsarbeit der letzten 12 Monate

In den Berichtszeitraum fiel der 20. „Geburtstag“ der Stiftung: Unter dem 19. Februar 1985 ist das Stiftungsgeschäft Sophie Ludwigs nebst der ihm beigefügten Satzung behördlich genehmigt worden und damit die Stiftung als Rechtspersönlichkeit zur Entstehung gelangt. Auch wenn 20 Jahre im „Leben“ einer auf unbegrenzte Dauer angelegten Stiftung eine eher bescheidene Zeitspanne darstellen, bildete ihr Ablauf doch einen Einschnitt, der eine gemeinsame Rückbesinnung wie auch den Blick in die Zukunft nahelegte. Wir hatten deshalb aus Anlass dieses Jubiläums zu einem offenen Treffen eingeladen (5. Mai 2005), das Gelegenheit zur Erinnerung, zum Kennenlernen von Menschen und Örtlichkeit, zu Information, Austausch und Aussprache bot und eine erfreulich hohe Anzahl von Interessierten in die Räume in der Teplitzer Straße geführt hat.

Im Vordergrund der Stiftungsarbeit im letzten Drittel des vergangenen Jahres stand die Bemühung um die Neuauflage von „Jenseits von ‚Begabt‘ und ‚Unbegabt‘“ (Heinrich Jacoby). Zu unserem großen Bedauern hat der Christiansverlag in Hamburg, mit dem die Stiftung seit ihrem Bestehen durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit verbunden gewesen ist, im August vorigen Jahres das Insolvenzverfahren beantragen und im weiteren Verlauf seine Tätigkeit einstellen müssen. Hierdurch geriet das Erscheinen der bereits druckfertigen Neuauflage zuletzt noch in Gefahr. Der Einsatz der Verlagsleiterin Frau Liebelt, die große Anzahl der Bestellungen, die für die Neuauflage bereits vorlagen, sowie die Bereitschaft der Stiftung zur Abnahme eines Teiles der Auflage haben das Erscheinen dann gleichwohl noch ermöglicht. Unbeschadet dessen, dass die bei Christians verlegten Titel von dort aus weiterhin lieferbar sind, ist die Stiftung im Einvernehmen mit dem Verlag und nach dessen Vermittlung bemüht, einen neuen Vertragspartner für die Bücher Elsa Gindlers und Heinrich Jacobys zu finden. Sie steht zu diesem Zwecke mit mehreren renommierten Verlagshäusern in Verhandlungen.

Zugleich mit der öffentlichen Vorstellung der Neuauflage von „Jenseits von ‚Begabt‘ und ‚Unbegabt‘“ ist in den Stiftungsräumen die im vorigen RUNDBRIEF bereits angekündigte, von Elisabeth Gnugesser und Rudolf Weber vorbereitete und gestaltete Ausstellung zum Thema „Hell-dunkel-Versuche“ eröffnet worden (21.

November 2004). Die Ausstellung, die auch weiterhin zugänglich ist, hat vielfach das Interesse von Besuchern und Nutzern der Stiftungsräume gefunden.

Wir freuen uns, dass auch die Veranstaltungen zur praktischen Befassung und Auseinandersetzung mit der Arbeit Elsa Gindlers und Heinrich Jacobys wiederum auf reges Interesse gestoßen sind. Nahezu alle Einführungs- und weiterführenden Kurse zur „Arbeit“ sind voll belegt, einige auch darüber hinaus nachgefragt gewesen. Zurückgegangen ist dagegen die Beteiligung an den „Probierwochenenden“. Besonders erfreut sind wir, dass der parallel als Vormittags- und Abendveranstaltung angebotene fortlaufende Kurs „Verhaltensstudium beim Bewegen“ (Leitung: Birgit Rohloff) zunehmendes Interesse findet. Im Oktober 2004 hat Silvia Hoffmann ein Wochenende zum Thema „Musik, Bewegung, Erziehung“, im April 2005 Rudolf Weber ein solches zum Thema „Musik – Spannung – Empfinden“ (Fortsetzung im Oktober 2005) geleitet. In den Stiftungsräumen haben darüber hinaus wiederum von den Teilnehmenden besonders verabredete Arbeitsgemeinschaften stattgefunden. Zudem werden die Räume auch weiterhin von selbständig arbeitenden Gruppen benutzt, die sich einmal wöchentlich dort treffen.

Die Stiftung hat wiederum für vielfältiges ehrenamtliches Engagement zu danken. An erster Stelle sind hier – neben der Mitwirkung an Veranstaltungen – zu nennen die Ordnung und Erfassung der Bibliothek Heinrich Jacobys (Norbert Klinkenberg), nach deren Abschluss die Bestände für die zielgerichtete Nutzung zur Verfügung stehen werden. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang weiter die laufende Aktualisierung des Internetauftrittes der Stiftung (Thomas Kalka) und Hilfeleistungen bei der Reinigung der Räumlichkeiten (Monika Kabas, Birgit Rohloff, „Mittwochsgruppe“) sowie bei der Instandhaltung der Außenanlagen in der Teplitzer Straße (Monika Kabas). Die Pflege des Grabes von Elsa Gindler und Sophie Ludwig (in Berlin) ist ebenfalls durch ehrenamtliche Mitarbeit besorgt worden (Renate Kruse).

Auch weitere Tätigkeiten und Aktivitäten der Stiftung dienen der satzungsmäßigen Zweckverwirklichung. In Fällen wirtschaftlicher Bedürftigkeit ist die Teilnahme an den Kursveranstal-

tungen durch Ermäßigung des Kostenbeitrages gefördert worden. Die Stiftung hat darüber hinaus einen Zuschuss zu den Kosten der Drucklegung einer Hamburger Dissertation, die sich mit der Arbeit Elsa Gindlers und Heinrich Jacobys befasst, gewährt. Auch hat die Digitalisierung der Tonaufzeichnungen aus der Arbeit Jacobys, Gindlers und Ludwigs fortgesetzt werden können. Für die Pflege des Grabes von Heinrich Jacoby (in Zürich) hat die Stiftung weiterhin Sorge getragen. Auch in den vergangenen 12 Monaten hat die Stiftung – wie in den Vorjahren – auf zahlreiche Anfragen und Bitten um Information, die sich auf die Arbeit ihrer Namensgeber bezogen, Auskunft erteilt und Material zur Verfügung gestellt. Die Bemühungen, „Jenseits von `Begabt` und `Unbegabt`“ in der vorliegenden englischen Übersetzung erscheinen zu lassen, sind noch nicht erfolgreich gewesen. – Der in der Stiftung (teilweise) verwahrte Nachlass Miriam Goldbergs ist durch Hinterlegung weiterer Zeichnungen erweitert worden.

Band 1 der von der Stiftung herausgegebenen Schriftenreihe (Norbert Klinkenberg, „Moshé Feldenkrais und Heinrich Jacoby – eine Begegnung“) war vergriffen. Wegen des anhaltenden Interesses an dieser Schrift haben wir uns zu einer zweiten Auflage entschlossen, die nunmehr auch vorliegt. Ebenfalls vergriffen ist inzwischen der noch von Sophie Ludwig herausgegebene Band „Jenseits von `Musikalisch` und `Unmusikalisch`“, der die Originalschriften Heinrich Jacobys zusammenfasst. Der Vorstand erwägt eine weitere (dritte) Auflage, über die abschließend allerdings erst nach Klärung der Verlagsfrage entschieden werden kann. – In der Besetzung der Stiftungsorgane sind Änderungen zum Vorjahr nicht eingetreten.

Nach allem kann gesagt werden, dass auch die vergangenen 12 Monate ein Jahr lebendiger Auseinandersetzung mit der Arbeit Elsa Gindlers und Heinrich Jacobys gewesen sind. Dazu, dass diese Auseinandersetzung weitergeht und fortwirkt, soll auch der nun bereits im 7. Jahr erscheinende RUNDBRIEF beitragen.

*Wolfgang von Arps-Aubert
Hans Peter Wüst*

Ausstellung "Hell-dunkel-Versuche"

Mit der Vorstellung der Neuauflage von "Jenseits von 'Begabt' und 'Unbegabt'" wurde in den Stiftungsräumen zugleich die Ausstellung "Hell-dunkel-Versuche" eröffnet. Neben solchen aus neuester Zeit sind Versuche in teils beachtlicher Größe aus der Kursarbeit Heinrich Jacobys zu sehen. Die Teilnehmer versuchten dabei, Hell-dunkel-Werte möglichst getreu aufs Papier zu bringen. Diese – zu Hause gefertigten – so genannten Hell-dunkel-Versuche waren (und sind), schwarz auf weiß, wie ein Spiegel, der das Verhalten erkennen lässt. An Kursabenden wurden sie zur weiteren Klärung gemeinsam besprochen.

Die Architektin Elisabeth Gnugesser – die zusammen mit Prof. Dr. Rudolf Weber die Ausstellung gestaltete – entwarf das Plakat zur Ausstellung. Sie zitierte darauf Heinrich Jacoby: "Diese Bilder gehen uns zunächst nichts an hinsichtlich ihres Kunstwertes, ihrer ästhetischen Bewertung! Lassen Sie sie als nüchterne Dokumente auf sich wirken und als Niederschlag der evtl. veränderten Beziehung zur Welt des Sichtbaren und zum Verhalten beim Schauen."

Rudolf Weber bezog sich in seinem Beitrag auf Analogien zwischen hell-dunkel und laut-leise. Er nahm das Sehen von Helligkeitsunterschieden zum Ausgang, um auf Analogien zum Hören hinzuweisen. Angeregt wurde er dazu durch das Zitat des italienischen Instrumentenbauers Bartolomeo Christofori, der um 1700 gelebt hat: "Es ist jedem Kenner bewusst, dass in der Music das Schwache und Starke gleich wie Licht und Schatten in der Malerey, die vornehmste Quelle sei, woraus die Kunsterfahrenen das Geheimnis



gezogen, ihre Zuhörer ganz besonders zu ergötzen." Weber führte u. a. aus: "In dieser Überlegung wird Darstellung visueller und auditiver Wahrnehmung miteinander verglichen, nämlich 'Licht und Schatten' der bildenden Kunst mit dem 'Schwachen und Starken' der Musik. ... (Cristofori) erfindet als Instrumentenbauer eine Technik für Tasteninstrumente, die er 'Clavicimbalo col pian(o) e forte' nennt und die den Musizierenden Möglichkeiten eröffnet, das Anwachsen- und Abnehmenlassen, also crescendo und decrescendo von Klängen nun auf allen Musikinstrumenten mit Ausnahme der Orgel darzustellen. Die kontrastierende Terrassendynamik der Barockzeit, jenes kompositorische Gegenüberstellen von entweder lauten oder leisen Klängen, konnte ab 1698 zum empfindsamen allmählichen Wechseln, zum vielfältigen Schattieren der Klangdynamik erweitert werden.

Wie zumeist bei Neuerungen in den schönen Künsten dauerte es jedoch lange, etwa hundert Jahre, bis sich die neue Möglichkeit auch als Hörgewohnheit etabliert hatte, bis eine nuancenreiche Dynamik - wie heutzutage - in der Musik selbstverständlich wurde. Das war in der Geschichte der Malerei mit dem Darstellen von Perspektiven bzw. dem allmählichen Wechseln zwischen Hell und Dunkel nicht anders." (Aus dem unveröffentlichten Manuskript zum Beitrag von Rudolf Weber.) M. H.

Die Ausstellung "Hell-Dunkel-Versuche" kann auch weiterhin während der regelmäßigen Bürozeiten (Dienstag und Freitag, 10 - 12.30 Uhr) oder nach telefonischer Vereinbarung in den Stiftungsräumen besichtigt werden

Aspekte der PISA-Debatte im Lichte von „Jenseits von `Begabt´ und `Unbegabt´“ - Präsentation der 6., durchgesehenen Auflage am 21. Nov. 2004

Am 21. November 2004 wurden in den Räumen der Stiftung die Ausstellung Hell-dunkel-Versuche eröffnet und die 6., durchgesehene Auflage von „Jenseits von `Begabt´ und `Unbegabt´“ vorgestellt. Die Präsentation des Buches habe ich zum Anlass genommen, schlaglichtartig einige Gedanken und Aspekte zu dem Buch aufzuwerfen. Mir ging es nicht um eine umfassende Darstellung, Bewertung oder Einordnung des Buches, das in seiner alten Gestalt vermutlich ohnehin allen Anwesenden bekannt war. Vielmehr sollten einzelne Aspekte angesprochen werden - als Anregung, über das Buch nachzudenken und ins Gespräch zu kommen.

Eine Besonderheit des Buches scheint mir darin zu liegen, dass es nicht nur zentrale Aussagen und Positionen Jacobys beinhaltet, sondern zugleich einen kleinen Einblick in die Bildungsarbeit von Heinrich Jacoby im Jahr 1945 bietet, ein Umstand, der für eine historische Praxis ausgesprochen selten ist. Gerade dadurch ergibt sich auch für heutige Lesende die Möglichkeit, das Kursgeschehen lesend mitzuvollziehen und sich von den Themen und Fragen dieses Buches zu eigenen Versuchen anregen zu lassen.

Leseerfahrungen

Wie ergeht es *heutigen* Leserinnen und Lesern des Buches mit fast 60 Jahren zeitlicher Distanz zu dem ihm zu Grunde liegenden Kurs? Ich möchte kurz von meinen Leseerfahrungen berichten. Als ich das Buch vor ungefähr 7 Jahren zum ersten Mal las, habe ich einzelne Kapitel „verschlungen“, so sehr habe ich mich von den Themen angesprochen gefühlt, so viel Neues war für mich darin, was ich, ohne dass es mir bewusst gewesen wäre, schon lange suchte.

Je intensiver ich mich mit dem Buch und der Arbeit Jacobys und Gindlers beschäftigt habe, umso mehr Zweifel mischten sich manchmal auch unter die Faszination, zuweilen sogar Ärger. Aufgewachsen in einer ganz anderen Zeit und geprägt von anderen Erfahrungen, fragte ich mich zuweilen: Für wen hält sich dieser Jacoby überhaupt? Für einen autoritären Meister? Oder gar Prediger? Löst das in dem Buch dokumentierte Vorgehen den Anspruch einer `Arbeitsgemeinschaft´ überhaupt ein? Ist die Rolle der Teilnehmenden nicht eher die des Stichwortgebens für den doch überwiegend vortragsartigen Stil Jacobys? Und schließlich: Spricht Jacoby zu den Teilnehmenden nicht zuweilen auch mit einer unangemessen wirkenden Attitüde der Überlegenheit?

Im Verlauf der Vorbereitung der Neuauflage hat es auch in dieser Richtung Diskussionen gegeben. Fragen der Kürzungen und der sprachlichen Überarbeitung führten auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Buchvorlage, dem Anspruch Jacobys und seiner Rolle. Mir scheint das Ausdruck eines Generationenwechsels zu sein, durch den eine zunehmende, vielleicht notwendige Distanz im positiven Sinne möglich geworden und in die Neubearbeitung eingeflossen ist. Solche kritischen Fragen stehen für mich nicht im Widerspruch zur Wertschätzung der Arbeit Jacobys und ihrer Bedeutung.

Aktualität

Wie steht es nun um die Aktualität des Buches? Immerhin sind fast 60 Jahre seit dem in ihm dokumentierten Kurs und fast 25 Jahre seit der ersten Auflage vergangen. Ist es nicht überwiegend ein historisches Zeugnis, könnte man provozierend fragen? Erziehungsmethoden, familiäre und gesellschaftliche Bedingungen haben sich verändert, wissenschaftliche Erkenntnisse weiterentwickelt. Aber sind wir wirklich weiter? Ich möchte an einem Aspekt – viele andere wären denkbar – zeigen, wo sich die andauernde Aktualität und Bedeutung aus meiner Sicht zeigt, und ich werde dazu einen kleinen Ausflug machen zu einer aktuellen Debatte.

Als im Jahr 2002 die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden und das im internationalen Vergleich schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler z.B. im Hinblick auf die Lesekompetenz bekannt wurde, machte sich in der öffentlichen Diskussion Entsetzen breit. Mögliche Ursachen wurden vielfach diskutiert. Ich stieß damals auf einen Artikel von Gero Lenhardt, Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, der mir auch für die Veranstaltung anregend zu sein schien.

Unter dem Titel 'Der unerschütterliche Begabungsglaube' arbeitet Gero Lenhardt heraus, wie in Deutschland nach wie vor der Glaube an naturgegebene Begabungen besonders wirksam ist. Er zeigt, dass das schlechte Resultat deutscher Schülerinnen und Schüler in der PISA-Studie mit dem nach wie vor virulenten Begabungsglauben und sog. vordemokratischen Bildungsorientierungen zusammenhängt. Beide sind in Deutschland – im Unterschied zu ande-

ren westlichen Demokratien – besonders wirksam geblieben.

Er beschreibt einen in Deutschland nach wie vor weit reichenden Konsensus, demzufolge eine anspruchsvollere Bildung leistungsschwacher Schüler nicht möglich und auch nicht nötig sei: „Sie sei nicht möglich, weil die Einzelnen von Natur aus mit ungleichen und weitgehend bildungsresistenten Begabungen ausgestattet seien. Sie sei nicht nötig, weil sich die natürlichen Grenzen ihrer Bildungsfähigkeit mit den Grenzen des wirtschaftlich-technischen Qualifikationsbedarfs deckten, der letztlich ebenfalls durch die Gesetzmäßigkeiten der Natur determiniert sei.“ (Lenhardt in FR, S. 7).

Der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf forderte die Festschreibung unterschiedlicher Bildungsziele und Bildungsmittel und damit ein Schulsystem mit unterschiedlichen Schulformen (dreigliedriges Schulsystem in Deutschland). Vermeintlich leistungshomogene Gruppen sollten pädagogische Interventionen treffsicherer, effizienter machen.

Im Unterschied zu diesen vordemokratischen Bildungsorientierungen steht ein bürgerliches Bildungsverständnis, das von der „allgemein menschlichen Bildungsfähigkeit“ ausgeht. Diese Vorstellung universeller Bildungsfähigkeit hat sich in allen (anderen) westlichen Demokratien seit der Reformperiode durchgesetzt und dort zur Etablierung der 'Einheitsschule' geführt, die innerhalb einer Schulform differenziert. Pädagogische Anstrengungen zielen hier darauf, Leistungsunterschiede zu überwinden.

Ganz anders die schulförmige Niveaugliederung in Deutschland, die Unterschiede des Leistungsvermögens festschreibt und den Glauben an ungleiche und bildungsresistente Begabung zu einer sozialen Realität werden lässt. Wie in der öffentlichen Debatte vielfach beschrieben, betont auch Lenhardt, dass in keinem Land so früh und so radikal selektiert wird wie in der BRD:

- In Deutschland werden vermeintlich leistungsschwache Schüler besonders früh getrennt und selektiert.
- Sie werden so früh wie nirgendwo sonst auf Schulformen mit niedrigerem Leistungsanspruch zurückgestuft.

- Sie werden bei der Einschulung besonders häufig zurückgestellt oder an Sonderschulen verwiesen.
- Sie müssen häufiger als die Schüler irgendeines anderen OECD-Landes eine Klasse wiederholen, obwohl das Sitzenbleiben den Betroffenen nachweislich wenig hilft.

Lenhardt arbeitet in Politik, Wissenschaft und den Berufsverbänden der Lehrer einen nach wie vor verbreiteten Begabungsglauben heraus und beschreibt die weit reichenden und fatalen Folgen z. B. für das Berufsverständnis der Lehrenden, für das Selbstbild und Fähigkeitskonzept der Schülerinnen und Schüler und für die Festschreibung sozialer Gegebenheiten. Er kommt zu dem Schluss, dass die Konstatierung des PISA-Berichts, wonach in Deutschland offensichtlich die Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler nicht wie in anderen Ländern gelänge, zu ungenau ist und der Schulpraxis nur bedingt gerecht wird. Gero Lenhardt spitzt seine Analyse folgendermaßen zu:

„Wo der Glaube an Begabung und an Qualifikationsbedarf herrscht, da misslingt die Förderung der schwachen Schüler nicht, sondern gilt als unmöglich und unnötig, ist letztlich also nicht gewollt.“ (Lenhardt in FR, 7)

Diese Analyse ist aus meiner Sicht ein gutes Beispiel für die andauernde Aktualität und pädagogische Relevanz der Arbeit Heinrich Jacobys, führte doch die Frage der Musikalität als Ausgangspunkt seiner Arbeit später zu allgemeinen Fragen der Begabung. In seinen Arbeitsgemeinschaften – und so auch der dem Buch zu Grunde liegenden Arbeitsgemeinschaft 1945 – ging es u.a. darum, einen für Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten hinderlichen statischen Begabungsglauben aufzudecken und durch ein zutreffenderes Bild vom Menschen zu ersetzen. Dabei war Jacoby zu der

Überzeugung gelangt, dass das alleinige Wissen um die Unhaltbarkeit und Hinderlichkeit eines Begabungsglaubens nicht ausreicht, um Veränderungen zu ermöglichen. Er hat deshalb in seinen Arbeitsgemeinschaften nach Aufgaben und Gelegenheiten gesucht, Teilnehmenden andere, zweckmäßigere Verhaltensqualitäten erlebbar werden zu lassen. Dabei konnten auch Veränderungen von Leistungsqualitäten deutlich werden. In diesem Zusammenhang stehen übrigens auch die Hell-dunkel-Versuche, deren Funktion Jacoby auch darin sah, Veränderungen von Leistungsqualitäten zu dokumentieren, `schwarz auf weiß` sichtbar zu machen.

Jacoby maß dem Erarbeiten eines zunehmend zweckmäßigen Verhaltens, dem Erleben von Verwandlungsmöglichkeiten des Menschen sowie der Veränderbarkeit von Leistungsqualitäten höchste Priorität zu. Dabei betrachtete er die von ihm intendierten Prozesse der Nachentfaltung nicht als Selbstzweck, sondern verstand sie immer im Hinblick auf ihre pädagogische und soziale Relevanz. So heißt es im 12. Kurs der Arbeitsgemeinschaft von 1945: „Eines ist sicher: Wer nicht an sich selber, wer nicht am eigenen Leib erlebt hat, was für Verwandlungen des Menschen und was für Veränderungen in der Qualität seiner Leistungen möglich sind, hat nicht die tiefe innere Überzeugung und das feste Vertrauen, die notwendig sind, um andere so ansprechen zu können, dass sie Vertrauen bekommen und entsprechend reagieren können.“ (Jacoby 2004⁶, 183)

Vor dem Hintergrund der Analysen von Gero Lenhardt erscheint diese Aussage Jacobys alles andere als historisch überholt. In diesem Sinne stellt `Jenseits von Begabt und Unbegabt` als schriftliches Dokument der von Jacoby und Gindler vermittelten praxisorientierten Arbeit aus meiner Sicht nach wie vor eine so wichtige Anregung dar.

Inken Neubauer

Literatur:

Jacoby, Heinrich: Jenseits von `Begabt und `Unbegabt`. Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. 6., durchgesehene Auflage. Hamburg 2004.

Lenhardt, Gero: Der unerschütterliche Begabungsglaube. Vordemokratische Bildungsorientierungen sind in Deutschland immer noch wirksam. In: Frankfurter Rundschau vom 11.6.2002. S.7.

Lenhardt, Gero: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. www.mpi-berlin.mpg.de/dok/full/lenhardt/pisa.pdf (letzter Ausdruck August 2002).

„Die Zukunft begann in Hellerau.....“

„Die Zukunft begann in Hellerau.....“: Mit diesem Satz fing der Einführungsvortrag zum **80. Gründungsfest des Deutschen Gymnastikbundes** an. Die Gäste lauschten den Worten an historischem Ort, in den renovierten Räumen der Deutschen Werkstätten am Rande der Gartenstadt Hellerau, eines Stadtteils von Dresden. Eingeladen hatte zu Beginn des Jahres der Deutsche Gymnastikbund (DgymB) und der Verband der Berufsfachschulen für Gymnastik und Sport (BBGS). Auch die Heinrich-Jacoby/Elsa-Gindler-Stiftung wurde mit einer Einladung zu diesem Jubiläum bedacht. Was für eine Bedeutung hat dieser Ort Hellerau für die Stiftung, in welcher Tradition steht er und welche Verbindung gibt es zum aktuellen Festakt des Gymnastikbundes?

Die Gartenstadt Hellerau vermag wie kein anderer Ort in Deutschland die Einbettung des Wirkens von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby in den historischen Kontext ihrer Zeit zu verdeutlichen. Sie entstand 1909 am Rand der Dresdener Heide, dem Heller, im Zuge der deutschen Lebensreformbewegung. Sie war die erste Siedlung der Deutschen Gartenstadt-Bewegung, und die Bewohner wurden durch ihren Reformgeist und ihren Mut zur Erneuerung über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannt. Ausgangspunkt war die Kritik an den sozialen und ökonomischen Verhältnissen der modernen Industriegesellschaft vor dem 1. Weltkrieg und der Versuch, den negativen Einflüssen der Großstadt zu entfliehen, um in natürlicher Umgebung einen harmonischen Lebensentwurf zu verwirklichen.

Neben verschiedenen pädagogischen Reformschulen umfassten die Neuerungen in der Siedlung Bereiche wie Garten- und Landschaftsgestaltung, Werkstätten des Handwerks und des Kunstgewerbes sowie ganz allgemein eine neue soziale und kulturelle Arbeits- und Wohnkultur. Der Geist des Aufbruchs zog Künstler, Tänzer, Kunsthandwerker und vor allem eine Reihe von namhaften Pädagogen an. Das Experiment einer freien, weltoffenen Gemeinde mit internationalem Publikum wurde jedoch nicht von allen Bewohnern Helleraus geteilt. Von Beginn an gab es auch Konzepte völkisch rassischer Prägung, die den Gartenstadtgedanken mit einer Förderung des Deutschtums verbanden.

Im erwähnten Eingangsreferat ging es hauptsächlich um die Person des aus Genf kommenden Musikpädagogen Emile Jaques-Dalcroze, für den in Hellerau 1910 eine Rhythmikschule mit Festspielhaus gebaut wurde. Er war die herausragende pädagogische Persönlichkeit in der Gartenstadt, und ab 1912 fanden die berühmten Dalcroze-Kurse in Verbindung mit den jährlichen Festspielen statt, die Teilnehmer und Besucher aus aller Welt anzogen. Sie legten den Grundstein für die moderne europäische Rhythmikerziehung, was zur damaligen Zeit eine deutliche Veränderung im Verhältnis der Menschen zu sich und ihrem Körper bedeutete. Heinrich Jacoby kam 1913 an diese Schule und unterrichtete Harmonie- und Formenlehre.



Festspielhaus um 1911

Auch Elsa Gindler kannte die Schule so wie jeder, der sich zur damaligen Zeit mit den neuen Erscheinungsformen von Gymnastik und Rhythmik befasste. Sie erwog 1911 sogar eine Ausbildung in Hellerau, konnte sie jedoch aus finanziellen Gründen nicht aufnehmen und stand Dalcroze bald auch kritisch gegenüber.

Die Rhythmikschule, trotz aller Kritik ein Kristallisationspunkt für Neues, wurde nur bis 1914 von Dalcroze geleitet. Der aggressive Nationalismus zu Beginn des 1. Weltkrieges machte ihm die Rückkehr von einer Dienstreise aus der Schweiz unmöglich. Er hatte sich an einer Unterschriftenaktion Schweizer Bürger beteiligt, die gegen die Beschießung der Kathedrale von Reims durch die Deutschen protestierte, und war damit in Hellerau nicht mehr tragbar.

In der rhythmisch-gymnastischen Tradition wurden danach verschiedene Folgeschulen gegründet, und Heinrich Jacoby arbeitete sowohl 1915/16 als auch 1922 - 24 daran mit. Er besaß damit in Hellerau ein pädagogisches Feld für seine Untersuchungen und Erkenntnisse über die Qualität menschlichen Ausdrucks und Verhaltens.

Auf die Pionierleistungen Elsa Gindlers während der Anfänge der Gymnastikbewegung in den zwanziger Jahren aufmerksam gemacht zu haben, ist das Verdienst der aktuellen 1.Vorsitzenden des Deutschen Gymnastikbundes, Cornelia Kopelsky. Auf ihre Initiative ging die Einladung zur Jubiläumsveranstaltung in Hellerau zurück, im Bewusstsein, dass Elsa Gindler 1925 zu den Gründungspersonen des Deutschen Gymnastikbundes e.V. gehörte und bis 1933 dessen 2. Vorsitzende war. Als der Bund 1933 mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten gleichgeschaltet wurde, distanzierte sie sich von der offiziellen Arbeit und wirkte zurückgezogen in ihrem Atelier weiter. Lag es an der Ausrichtung ihrer Arbeit, über probierendes Erkunden der Bewegungsmöglichkeiten zur umfassenden Menschenbildung zu gelangen, dass es nach dem Krieg für sie keine Anknüpfungspunkte mehr beim Deutschen Gymnastikbund gab?

Heute steht dieser Verband vor der Aufgabe, inmitten einer Vielzahl konkurrierender Berufsbilder und Ausbildungsgänge ein klares Profil zu entwickeln, um im Gegensatz zum Beginn des vorigen Jahrhunderts noch als etwas Besonderes und Maßgebliches wahrgenommen zu werden.

Und wie sieht es in der berühmten Gartenstadt Hellerau heute aus? Die meisten Siedlungshäuser sind liebevoll restauriert. Auch in die Räume der Hellerauer Handwerkergemeinde sind unterschiedliche Betriebe eingezogen. Das Festspielhaus und die angeschlossenen Gebäude der ehemaligen Dalcroze-Schule zeigten im Winter dagegen noch die Verfallsspuren der Zeit und der militärischen Zwischennutzung. Am Festspielhaus soll jedoch inzwischen intensiv gebaut werden, da dort im nächsten Jahr mit der Tanzkompanie von William Forsythe wieder Bewegung, Rhythmus und Tanz einziehen werden.

Renate Kruse

In Vorbereitung: Band 2/3 der Schriftenreihe

Der Folgeband der Schriftenreihe ist – als Doppelband 2/3 – in Vorbereitung. Er wird Resümees und Arbeitsberichte einer Kursteilnehmerin sowie die Notizen Elsa Gindlers zu den entsprechenden Kursen enthalten. In den Notizen Gindlers werden Themen, Fragestellungen und Aufgaben, die in den Arbeitswochen akut wurden, skizziert. Die Berichte zeigen, was das Erfahrene bei der Teilnehmerin in Bewegung brachte, was ihr zur Frage, was klarer wurde. Die Resümees geben einen Eindruck davon, wie die Auseinandersetzung nach den Kursen weitergegangen ist. Von 1953 bis 1959 ist anhand der Aufzeichnungen die Entwicklung dieser Auseinandersetzung mitzerleben. Im Folgenden ein Ausschnitt aus den Berichten der Teilnehmerin:

„Zehn Minuten früher da sein: Richtig ankommen. Das ist bei meinem Stundenplan sehr schwer zu verwirklichen. Ich muss am Tag zu mehreren Arbeitsplätzen, und da jedes Mal zehn Minuten dazu zu tun, dazu habe ich mich bisher nicht entschließen können. Da ich aber gemerkt habe, wie anders ich bin und wieviel besser eine Arbeit wird, wenn ich mich trotz dieser Zeitfrage dazu bekommen kann, möchte ich mich nicht mit dem augenblicklichen Stand zufrieden geben, sondern noch nach anderen Möglichkeiten suchen.“ (2. August 1954)

„Die Zeitfrage ist sehr mein Problem. (10 Minuten früher da sein.) Im vergangenen Jahr habe ich mich bei dieser Aufgabe sehr ans Wort geklammert. Ich war verwundert, als ich jetzt erkannte, dass man hierin den ganzen Tag unterwegs sein kann, wenn man's merkt. Damals schien mir diese Aufgabe von vollkommen anderer Art zu sein als die übrigen Versuchsaufgaben, mehr von außen. Jetzt merke ich, dass dieser Versuch nicht mit dem Willen gemacht werden kann.“

Wenn ich bisher mit der Zeit nicht zurecht kam, war ich oft nur dumpf unzufrieden, oder ich ärgerte mich, dass es mal wieder nicht klappen wollte. Ich habe den Grund für mein Versagen darin gesucht, dass ich eben langsamer sei als andere und mich damit abfinden müsse. In Wirklichkeit habe ich in eine verhältnismäßig kurze Zeit immer viel zu viel hinein pressen wollen, was mich dann in Eile und Hetze brachte, und ich es dann doch nicht schaffte, aber immer wieder wollte ich es zwingen.

Dass ich einer Arbeit so viel Zeit (Raum) zubilligen muss, wie sie braucht, ist so einleuchtend und scheint so einfach und selbstverständlich, dass ich mich wundere, darauf nicht selbst gekommen zu sein.

Ich habe mein Aufstehen hier vorverlegt, damit alles besser gehen kann.“ (*Während einer Arbeitsgemeinschaft, Ende August 1954*)

„Dieses Körper-Erspüren lässt sich als Behandlungsmethode nicht einfach in eine ‚narrensichere‘ Form bringen.“ (Helmuth Stolze)

Helmuth Stolze, der Begründer der Konzentrativen Bewegungstherapie, ist am Vorweihnachtstag 2004 87jährig verstorben. Stolzes Arbeit stellt zweifellos eine Bereicherung für die psychoanalytische Praxis in Deutschland dar und ist ein Beispiel für die Auswirkungen der Arbeit Elsa Gindlers.

Seine von ihm so genannte „Konzentrierte Bewegungstherapie“ verstand Stolze ausdrücklich als eine „Weiterentwicklung der Arbeit Elsa Gindlers in den psychotherapeutischen Raum hinein“ (Stolze 1967). Stolze selbst hatte die Arbeitsweise Elsa Gindlers nicht direkt, sondern nur mittelbar durch Gertrud Heller kennen gelernt, die in der Vorkriegszeit mit Elsa Gindler gearbeitet hatte. Die Lebensumstände hatten Gertrud Heller dann später an das schottische Crichton Royal Mental Hospital geführt, wo sie über ein Jahrzehnt mit neurotischen und psychotischen Patienten arbeitete. Dort lernte Stolze Hellers Arbeit kennen. Nach 4 ½ jähriger Erprobung in der ambulanten psychotherapeutischen Praxis stellte Stolze die „Konzentrierte Bewegungstherapie“ 1958 während der Lindauer Psychotherapiewoche vor (Stolze 1959). Zu Beginn der sechziger Jahre versuchten er (Stolze 1960) und J.E. Meyer (1961) dann, „die Methode wissenschaftlich im Ansatz zu begründen“ (Stolze 1967). Ab 1963 arbeitete er mit Miriam Goldberg zusammen.

Das Verdienst Stolzes liegt darin, dass er als Psychoanalytiker die „klassischen“ Fragen an den Patienten um solche zu ergänzen suchte, die „zu seinem unmittelbar gegebenen Zustand“ hinführten. „Ohne diese Fragen,“ schrieb Stolze, „scheint uns die ärztlich-

psychotherapeutische Analyse im Sinne einer ernst genommenen Leib-Seele-Einheit unvollständig zu sein.“ Und weiter: „Wer von der Fähigkeit des Menschen, sich selbst im Körperlichen wahrzunehmen, keinen Gebrauch macht, auf den körpersensationellen Aspekt verzichtet, beraubt sich eines der besten Führer in seiner psychotherapeutischen Arbeit“ (Stolze 1967) - eine Formulierung, die auch heute noch Gehör verdient.

Da Stolze selbst nie persönlich bei Elsa Gindler gearbeitet hat, ist es umso auffälliger, dass er keine Gelegenheit verstreichen ließ, in seinen wissenschaftlichen Beiträgen auf Elsa Gindler als Hintergrund und die Wurzel seiner besonderen psychotherapeutischen Arbeitsweise hinzuweisen: Durch die „Gindler-Schülerin Gertrud Heller“ sei er „in diese Arbeitsweise eingeführt“ worden. Sich mit einer neuen Methode auf Elsa Gindler zu berufen, war indes nicht unproblematisch. Bekanntlich wehrten sich Elsa Gindler und Heinrich Jacoby zeitlebens gegen jede Schulbildung, jede Verzweckung und jedes Utilitaristische, das mit ihrer Arbeit verbunden wurde. „Gindler-Arbeit als Methode“ war für sie ein Unding, ein Widerspruch in sich, ging es doch um die Erarbeitung der natürlichen menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Wie nun Briefe aus dem Nachlass Elsa Gindlers zeigen, dürfte es wesentlich Gertrud Hellers Vermittlung gewesen sein, die ein Verständnis für diese Problematik auch bei Helmuth Stolze weckte. Der Vorgang ist auch von aktuellem Interesse, da er erhellt, wie Elsa Gindler eine mögliche Referenz auf ihre Arbeit verstanden haben wollte:

Gertrud Heller genoss zeitlebens Elsa Gindlers volle Sympathie. Das gute zwischenmenschliche Verhältnis erlaubte deshalb auch deutliche Worte, als Gertrud Heller 1935 einen Kursus plante, dessen Form der Ankündigung von Elsa Gindler kritisiert wurde: „Denn, liebe Frau Heller, um das alles schon tragen zu können, was Sie in Ihrer Ankündigung sagen, müssten Sie doch eine mehrjährige Auseinandersetzung und erfolgreiche Auseinandersetzung hinter sich haben.“ Sie selbst, Elsa Gindler, habe sich erst im Vorjahr „zum ersten Male entschlossen, in meinen Einladungen die Ziele der Arbeit etwas mehr zu definieren. Und zwar habe ich immer gezögert und zögere immer noch aus Verantwortung für die Reichweite der Arbeit.“ Anderen habe sie sogar ausdrücklich „untersagt, in ihren Ankündigungskarten ‚Methode Elsa Gindler‘ anzusagen“, obwohl es zweifellos schwierig sei, ohne eine solche Quellenangabe zu lehren. Dennoch glaube sie, Elsa Gindler, „dass die Schwierigkeit, zu sagen, woher die Arbeit stammt, sich doch überwinden lässt, sintemalen Sie bei jedem Vortrag und in den Stunden und bei jeder Besprechung sagen können, dass Sie bei mir gearbeitet haben und sich die Dinge, die Sie vertreten wollen, in der Arbeit bei mir geholt haben“ (E.G. an G.H., Sils-Basegla/Engadin, den 10.09.1935; Archiv der Jacoby/Gindler-Stiftung). Derart wollte Elsa Gindler also die Zuordnung zu ihrer Arbeit verstanden wissen: Keine Schulbildung, keine Methodisierung der natürlichen Entwicklungsmöglichkeiten; durchaus aber erklären, wo man sich erarbeitet hatte, wofür man selbst persönlich einstand.

Natürlich konnte Helmuth Stolze dieses grundsätzliche Problem der Arbeit Gindlers und Jacobys nicht leicht lösen, wenn er versuchte, aus den Anregungen dieser Arbeit eine neue (gruppen-)psychotherapeutische Methode zu etablieren. Aber es dürfte der Einfluss Gertrud Hellers gewesen sein, dass die Problematik ihm bewusst war und ihn veranlasste, Elsa Gindler stets die ihr gebührende Reverenz zu erweisen und deutlich zu erklären, woher die Anstöße kamen. So beginnt Stolze etwa seinen Aufsatz von 1967 mit einem Gindler-Zitat: „Werden Sie erfahrbereit!“ sagte Elsa Gindler immer wieder zu ihren Schülern. Es war ihr wichtigstes Wort.“ Auch hier klingt Gertrud Heller durch, die 1954 in einem Brief an Elsa Gindler betonte: „Was mich ... besonders beeindruckt hat, liebe Elsa Gindler, war die großartige Einfachheit, mit der Sie uns die Komplexhaftigkeit (complexity) Ihrer Arbeit darstellten und dabei tiefere Wahrheiten aufzeigten, als uns die wissenschaftlichen, die ja auch alle unwiderlegbar anschaulich wurden [vermittelten]“ (G.H. an E.G., 21.02.1954, a.a.O.).

Schließlich gewann Stolze der methodologischen Sperrigkeit „der Arbeit“ sogar etwas Positives ab, wenn er formulierte: „Dieses Körper-Erspüren lässt sich als Behandlungsmethode nicht einfach in eine ‚narrensichere‘ Form bringen. ... Das ist ein Nachteil; es bleibt dadurch aber vor dem Zugriff unbereiter Therapeuten geschützt, was auf dem psychotherapeutischen Gebiet schließlich ein Vorzug ist“ (Stolze 1967).

Norbert Klinkenberg, Bad Bergzabern

Literatur:

Meyer, J-E (1961) Konzentrierte Entspannungsübungen nach Elsa Gindler und ihre Grundlagen. Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie 11, 116-127.

Stolze, H (1959) Psychotherapeutische Aspekte einer konzentrativen Bewegungstherapie. In: Speer (Hrsg.): Kritische Psychotherapie - Vorträge der 8. Lindauer Psychotherapiewoche. München: Lehmanns.

Stolze, H (1960) Zur Bedeutung des Leib-Inbildes für die psychotherapeutische Behandlungsmethodik und die Neurosenlehre. - Ansätze zu einer theoretischen Begründung der konzentrativen Bewegungstherapie durch die Scheidt'sche Inbilderlehre. Ärztl. Forschung XIV, 327-330.

Stolze, H (1967) Selbsterfahrung und Begegnung mit dem anderen durch konzentrierte Bewegungstherapie. In: Du und der Andere, Festschrift für die Arbeitsgemeinschaft für Psychohygiene an der Universität Basel (Prof. Dr. H. Meng), Biel: Verlag Institut für Psychohygiene, 47-58.

Eine Benefiz-CD

Der 5. Mai, an dem das 20jährige Bestehen der Heinrich-Jacoby/Elsa-Gindler-Stiftung gefeiert wurde, erwies sich als willkommener Anlass, um Menschen zu treffen, mit ihnen im Gespräch Erfahrungen auszutauschen, sich anregen zu lassen, sich in den Räumen der Stiftung umzusehen - sich zu freuen, dass Elsa Gindler und Heinrich Jacoby eine Auseinandersetzung begonnen haben, die uns zentralen Lebensfragen näher führen kann. Für die Stiftung gab es eine **CD als „Geburtstagsgeschenk“**.

Im Januar 2004 hat der Schauspieler Martin Hoppe in den Stiftungsräumen "Über das Marionettentheater" von Heinrich von Kleist gelesen. Die Hörer waren erfreut. Sie hatten einem spannenden Gespräch gelauscht. Nun gibt es den Aufsatz von Kleist, gesprochen von Martin Hoppe, auf CD. Er hat dafür einen weiteren Versuch zur Verfügung gestellt, die Hörer lesend so anzusprechen, dass Kleists Gedanken miterlebt werden können. Ein Dank für diese Benefiz-CD!



Eine Schwierigkeit, die in der Auseinandersetzung mit der Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby auftauchen kann, ist die, dass die "Spontaneität verloren geht in der bewussten Auseinandersetzung". Thema des Aufsatzes "Über das Marionettentheater" von Heinrich von Kleist ist "jene Störung der Unbefangenheit, die mit dem Einsetzen der bewussten Reflexion eintritt", wie Jacoby sagte. "(Kleist) vergleicht sie mit dem Verlust des Paradieses. ... Man müsste also, da wir 'ohne Gnade und Barmherzigkeit' das Paradies der Unbefangenheit verlieren müssen, durch eine bewusste Auseinandersetzung mit den wesentlichen Voraussetzungen unseres Daseins den paradiesischen Zustand der Unbefangenheit auf einer höheren Ebene wieder erobern." (Jenseits von 'Begabt' und 'Unbegabt', 6. Auflage, 2004, Seite 324).

Die CD "Über das Marionettentheater" steht der Stiftung nun zur Verfügung. Als Dank für eine Zuwendung von mindestens Euro 25.- wird dem Spender auf Wunsch die CD zugeschickt. Es genügt, wenn Sie unter „Verwendungszweck“ schreiben: „Marionettentheater“. Die Stiftung ist auch weiterhin auf tatkräftige Unterstützung und finanzielle Hilfe angewiesen und auch für kleinere Beträge dankbar. Wir freuen uns über die lebendige Nutzung der Stiftungsräume und -angebote und hoffen, auch künftig zur Förderung und Ausweitung der Auseinandersetzung mit der Arbeit Gindlers und Jacobys beitragen zu können. Die Kontoverbindung der Stiftung lautet: Nr. 720009057 bei der Berliner Sparkasse (BLZ 100 500 00; bitte angeben, ob eine Spendenbescheinigung gewünscht wird).

Spielend arbeiten - ein Kinderspiel?

„ ...der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*“ (Friedrich Schiller, 1759 - 1805).

Das Zitat ist dem fünfzehnten Brief der Schrift „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ entnommen. Diese philosophisch-ästhetische Ausarbeitung ist 1793/94 entstanden, zwei Jahre, nachdem Schiller zum zweiten Mal lebensbedrohlich erkrankt war und von welcher Zeit an er in einem Gesundheitszustand lebte und arbeitete, in dem die Krankheit nie wirklich zum Stillstand kam. 1793 ist das Geburtsjahr seines ersten Sohnes. Schiller arbeitete philosophisch in einer Zeit, in der ihn die Ideale und die Schrecken der französischen Revolution bewegten und zu der Frage führten: Was muss der Mensch selbst tun, wie muss er in sich werden, um zu einem wahrhaft freien Wesen zu gelangen?

Durch die Lektüre Kants angeregt, vom „philosophischen Instinkt“ Goethes tief bewegt (Brief an Goethe vom 23. August 1794), führte ihn seine Arbeit zu einer eigenen philosophischen Weltanschauung. Schiller sah in der Selbsterziehung die Möglichkeit des Menschen, zu innerer und äußerer Freiheit zu gelangen. Der Weg zu einer solchen Souveränität verlangt einen Zustand, in dem Sinnlichkeit und Vernunft miteinander im Einklang sind. Die Einheit von Naturtrieb und Vernunfttrieb bringt einen dritten, den Trieb des Spielens hervor, durch dessen Entfaltung wirkliche menschliche Freiheit entsteht. Dies erfordert eine Erziehung, die der Würde des Menschen entspricht und zur Entwicklung seiner Anlagen führt. Durch eine ästhetische Erziehung, eine Kultivierung der Verbindung von Empfänglichkeit und Bewusstsein, kann der Mensch zu selbständigem und moralischem Denken geleitet und zu verantwortlichem Handeln geführt werden. Schiller sah durchaus, dass es in der Realität des Lebens nur wenigen Menschen gelingt, diese innere Freiheit zu verwirklichen, aber „...dem Bedürfnis nach existiert sie in jeder feingestimmten Seele.“

Fünf Jahre lang widmete sich Schiller dem Studium der Ästhetik, um sich danach wieder dramatischen Projekten und Gedichten zuzuwenden. In den ersten vierzehn Briefen über die „ästhetische Erziehung des Menschen“ (von insgesamt siebenundzwanzig) hat Schiller seine Leser schon wichtige Schritte und Gedankenwege folgen lassen, bis er als zwingende Konsequenz seiner Gedanken den oben zitierten Satz einleitet: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist *und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.*“ Dieser Satz trage „das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst“. Er sei „nur in der Wissenschaft unerwartet; längst schon lebte und wirkte er in der Kunst und in dem Gefühle der Griechen, ...nur dass sie in den Olympus versetzten, was auf der Erde sollte ausgeführt werden.“

Welch eine Sichtweise und Aufgabenstellung, dem Leben, der Realität zu begegnen! Was ist Menschsein in seiner vollen Bedeutung? Wie stehen Spielen und Menschsein miteinander in Beziehung? Welchen Ernst und welche Bedeutung hat Spielen bei Schiller? Was bedeutet Spielen für uns?

Üblicherweise wird Spielen als Sache der Kinder betrachtet. Für Erwachsene gibt es die so genannten Gesellschaftsspiele oder Spiele im Bereich des Sportes. Spielen und Arbeiten werden getrennt voneinander und als Gegensätze gesehen. Wodurch entsteht diese Trennung, die sich nachteilig auf Arbeiten und Spielen auswirkt und in uns die Einheit unserer menschlichen Natur trennt?

Solange Kinder klein sind, dürfen sie mehr oder weniger ungestört spielen. Nicht selten greifen Erwachsene schon in dieser Anfangszeit ein. Im Kindergarten-, Vorschul- und Schulalter wird das Spielen immer mehr eingegrenzt. Es soll auch „gearbeitet“ werden mit dem Ziel, bestimmte Dinge, die später einmal gebraucht werden, zu lernen. Den Erwachsenen kann auffallen, dass die ursprünglich noch selbstverständliche Freude und Lust der Kinder nun, bei einem von außen bestimmten „Lernen“ und „Arbeiten“ deutlich abnimmt, sich oft sogar ins Gegenteil verkehrt. Um dem abzuweichen, wird versucht, „spielerisch“ mit Kindern zu arbeiten, um auf diesem Weg zu „Lernerfolgen“ zu gelangen. Es wird z.B. in Geschichten verpackt, was ohne diese Verpackung von Kindern eher abgelehnt wird. Würde man die Geschichte oder das jeweils Lockende weglassen, was bliebe dann übrig? Im „spielerischen Angebot“ steckt der Wunsch Erwachsener, „kindgerecht“ an das erwartete Ziel zu kommen. Doch was ist kindgerecht? Was ist das Ziel? Was ist ein Kind?

Um uns der Frage zu nähern, woran wir uns orientieren können, um einem Kind in seinen Bedürfnissen gerechter zu werden, ist es notwendig, nach den Bedingungen zu fragen, durch welche Spielen möglich wird. Diese Bedingungen zeigen sich uns immer deutlicher nur dann, wenn wir erfahrend studieren, wie Spielen ist. Das wachsende Interesse für die Bedingungen verändert unsere Aufgabe dahingehend, eine Situation, eine Atmosphäre, eine Gelegenheit zu schaffen, in der Spielen lebendig und somit eins mit Arbeiten und Lernen sein kann.

Wie ist lebendiges Spielen? Erleben wir spielende Kinder, sind wir erfreut und manchmal sogar ergriffen vom Ernst, mit dem sie „bei der Sache“ sind. Für Schiller bedeutet Leben „alle unmittelbare Gegenwart in den Sinnen“ (ebd.). Spielende Kinder erforschen, erobern, entdecken, was sie interessiert und was

für ihre weitere Entwicklung wesentlich ist. Sie folgen dem inneren Drang, ihr eigenes Entwicklungsbedürfnis zu erfüllen. Von sich aus würden sie nichts beziehungslos erledigen. Auftauchende Schwierigkeiten wecken ihr Interesse. Daraus ergeben sich neue Aufgaben oder bisherige Aufgaben stellen sich ihnen differenzierter. Entwicklung, erfülltes Handeln und Denken sind spielend möglich, und sie sind nur spielend möglich. Spielend, wie es uns Kinder erfahren lassen: von selbst, mit der ganzen Person, geleitet von Interesse. Auf dem Weg, spielend Mensch zu werden, kann es nicht die Aufgabe Erwachsener sein, Kindern ihre Selbständigkeit beim Arbeiten und Entwickeln ihrer Anlagen und die Selbstverständlichkeit der Einheit von Arbeit und Spiel zu nehmen.

Das offene Herangehen an Fragen und die Bereitschaft noch unverstörter Kinder, sich mit Unbekanntem auseinanderzusetzen, wird oft unterschätzt. Erkennen wir jedoch die Qualität des Seins spielender Kinder im Zusammenhang mit der Qualität des Geleisteten, kann sie sich vorbildlich, orientierend für uns auswirken. Wir brauchen uns nicht außerhalb der Kinder an Theorien zu orientieren, nicht außerhalb der Natur zu suchen, was nur in ihrer inneren Gesetzmäßigkeit gefunden werden kann. Voraussetzung dafür, dass uns Orientierung deutlicher werden kann, ist, dass wir die Qualität ihres Seins, welche sich u.a. im Spielen äußert, nicht nur bemerken oder beobachten, sondern erleben.

Die Möglichkeit, sich etwas Neues ohne Anstrengung zu erobern (was nicht bedeutet ohne Forderung), kann anfangen, uns so zu interessieren, dass wir sie für uns selbst in unserem Sein und Arbeiten wieder entdecken können. Wie ist es, wie sind wir, wenn uns etwas spielend gelingt? Beginnt etwas in uns zu spielen, wird uns wohler, werden wir munterer. Der Atem wird weniger bedrängt, unsere Leistungsmöglichkeiten, die Funktionsmöglichkeiten unseres Organismus bekommen günstigere Voraussetzungen, können „ins Spiel“ kommen. Indem unsere Möglichkeiten freier werden, werden wir als Menschen freier. Leichtigkeit, Mühelosigkeit und Lebensfreude kennzeichnen diesen Weg, der, statt Erwartungen zu entsprechen, zu Überraschungen führt, die den Lebensdurst und den Anspruch an Qualität weit mehr befriedigen und unseren Horizont weiter werden lassen. Arbeiten wird zu einer ansprechenden Forderung und wirkt sich belebend aus. Wenn Interesse nicht nur den Intellekt, sondern unser ganzes Wesen ergreift, entsteht eine Arbeits-Atmosphäre, die andere Menschen anstecken kann. Arbeitend ins Spiel kommen ist nicht nur ein Kinderspiel, es verlangt unsere wache, ehrliche und immer wieder gegenwärtige Auseinandersetzung mit der Realität. Wird es Erwachsenen möglich, sich Spielen wieder zu erarbeiten, muss es nicht den so genannten Begabten vorbehalten bleiben, braucht es sich nicht auf wenige glückliche Zufälle zu beschränken, kann es zu zweckmäßigerem Verhalten führen.

In der Auseinandersetzung mit der Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby, z.B. in Versuchen, mit dem Boden und mit der Anziehungskraft der Erde in Beziehung zu kommen, kann es uns geschehen, dass wir mit unserer eigenen Last, mit unserer Masse ins Spiel kommen. Sobald es uns gelingt, spielerweise etwas unmittelbarer auf die Realität der Schwerkraft zu reagieren, werden wir, uns selbst und anderen erlebbar, mehr Mensch.

Im alltäglichen Spiel zeigt sich die Kunst zu leben. Es gibt uns die Möglichkeit, uns in unserem Zustand immer wieder so verwandeln zu lassen, dass wir dem Leben mit all seinen Schwierigkeiten und Freuden offener und unmittelbarer begegnen können und dadurch uns selbst entdecken; indem wir gleichermaßen von der äußeren Welt, für ihre unendlichen Erscheinungen empfänglich, ergriffen werden und unsere inneren Anlagen entfalten. Eine ästhetische Erziehung, deren Chancen Schiller für die Menschheit sah, bezieht sich nicht nur auf Kinder, sondern betrifft den ganzen Menschen in seiner Entwicklung lebenslang. Wann immer wir ins Spielen kommen, erschließt sich uns die Möglichkeit, „ganz Mensch“ zu werden.

Silvia Hoffmann

Pablo Casals über sich

Pablo Casals (1876 - 1973) war Violoncellist, Dirigent und Komponist. Nachstehende Zitate sind dem 1954 erschienenen Buch von J. Ma. Corredor, „Gespräche mit Casals“, Scherzverlag (S. 19, 30 f.) entnommen.

Corredor: "Hat sich Ihre Neigung zur Musik sehr früh eingestellt?"

Casals: „In meinem Fall wäre es vielleicht unzweckmäßig, von einer "Neigung" zu sprechen; denn seit meiner frühesten Kindheit war die Musik für mich ein Naturelement, eine ebenso natürliche Tätigkeit, wie etwa das Atmen. Ich sang schon, ehe ich deutlich sprechen konnte. Dank meinem Vater lernte ich zur gleichen Zeit, mich in Tönen und in Worten auszudrücken. ...

(Mit elfeinhalb Jahren kam Casals an die Städtische Musikschule in Barcelona. Sein Lehrer für Violoncello, J. Garcia, war "gemessen an der Technik und dem Geschmack jener Zeit ein ausgezeichneter Cellist".)

Dennoch war ich von der ersten Stunde an durch gewisse Absonderlichkeiten und törichte Gewohnheiten abgestoßen. Ich folgte seinem Unterricht aufmerksam, aber zu Hause unternahm ich aus Eigenem Untersuchungen und Verbesserungen und begann eine besondere Technik für meinen eigenen Gebrauch zu entwickeln. Als meine Kameraden diese "Abweichungen" bemerkten, sagten sie mir: "Was machst du da? Du wirst später die Folgen zu tragen haben!" - Ich ließ mich aber dadurch nicht stören. Ich wollte das Instrumentalspiel von aller Starrheit und allen Fesseln befreien und von allen Konventionen, die, meiner Meinung nach, nicht einer offensichtlichen Notwendigkeit entsprachen. ...

Meine Bemühungen, Erwägungen und Untersuchungen sind aber keineswegs auf meine Lehrjahre beschränkt geblieben. Ich habe sie mein ganzes Leben hindurch fortgesetzt und werde sie fortsetzen, solange meine Kräfte es zulassen werden."

Aus: J. Ma. Corredor, "Gespräche mit Casals", Scherz Verlag 1954, Seiten 19, 30, 31.

"Musiklehrer an einer Gesamtschule? Wie hältst du das nur aus?"

"Ganz gut", lautet meine Antwort im Allgemeinen. Und das ist oft noch untertrieben. Die Arbeit macht mir nämlich meistens sogar Spaß. Ich arbeite nun seit 5 Jahren an der Julius-Leber-Schule in Hamburg als Lehrer für Musik, Geschichte und Religion und hätte diesen Beruf vermutlich nie ausgeübt, wenn ich nicht bei Miriam Goldberg, Jeanine Buol Hug und Marianne Haag Arbeit in der Tradition Gindlers und Jacobys kennen gelernt hätte. Ursprünglich war ich sicher, dass meine Arbeit in einer staatlichen Schule nicht gewünscht würde, meine Arbeitsweise dort keinen Raum finden könnte und sowieso in dem Umfeld unmöglich wäre. Auch hatte ich die Befürchtung, ich würde mich im schulischen Umfeld in der Rolle des Lehrers zu sehr verändern, zum Schulmeister mutieren. Bevor ich Lehrer wurde, arbeitete ich als freiberuflicher Musiker, Musikpädagoge und Referent in der Jugend- und Erwachsenenbildung. In der Arbeit mit Miriam Goldberg lernte ich Menschen kennen, die mich ermutigten, mir aktuelle Schulen anzusehen. In der Auseinandersetzung mit der Arbeit in der Tradition Gindlers und Jacobys fand ich den Mut, auch in einer staatlichen Schule pädagogische Arbeit in meinem Verständnis zu versuchen. Davon möchte ich in diesem Artikel berichten. Ich verzichte dabei bewusst auf die Darlegung didaktischer Positionen und orientiere mich in meiner Darstellung ausschließlich an meinen eigenen Erfahrungen.

Die Julius-Leber-Schule (JLS) ist eine große integrierte Gesamtschule im Norden Hamburgs. Die 1400 Schülerinnen und Schülern kommen aus eher bildungsfernen Milieus. Sie bietet allen Schülerinnen und



Schülern eine gemeinsame Ausbildung ab der Klasse 5. In der Klasse 9 erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Hauptschulabschluss, in Klasse 10 einen Realschulabschluss und wer die Voraussetzungen erfüllt, kann die Oberstufe unserer Schule besuchen und Abitur machen. Seit 2002 gibt es eine Integrationsklasse pro Jahrgang, in der Schülerinnen und Schüler mit körperlichen und geistigen Behinderungen unter besonderen Bedingungen gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden.

Wo findet sich meine Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen Jacobys in meiner Schultätigkeit wieder? Wie unterscheidet sich mein Blick auf Musikunterricht von dem anderer Kollegen? Was ist möglich, angesichts der Rahmenbedingungen im staatlichen Schulbetrieb, die ja in einigen Bereichen noch fast exakt so sind, wie von Jacoby 1922 kritisiert?

Ich werde diese Fragen hier nicht abschließend beantworten können, möchte aber im Folgenden meine momentanen Gedanken darstellen und beschreiben, welche Wege ich gesucht habe, um einiges von dem umzusetzen, was mir durch die Auseinandersetzung mit Jacoby wichtig geworden ist.

Jacoby kritisierte die unzutreffende Einordnung der Menschen als `musikalisch` oder `unmusikalisch`, `begabt` und `unbegabt`. Viele Schulen legen aber gerade auch in ihrer Musikausbildung diese Einteilung weiterhin zu Grunde. Die `musikalischen` Schülerinnen und Schüler lernen ein Instrument, dürfen im Chor singen, im Orchester spielen oder erhalten eine besondere Förderung, die `Unmusikalischen` bleiben ohne dieses Angebot. An meiner Schule haben wir versucht, eine Struktur zu entwickeln, die es ermöglicht, dass möglichst viele Kinder und Jugendliche eigene musikpraktische Erfahrungen machen können.

1. *Schwerpunkt Musik*: Anders als andere Schulen, die ihren Schülerinnen und Schülern in besonderen Musikklassen einen Musikschwerpunkt anbieten und dazu Streicherklassen, Bläserklassen oder auch gemischte Klassenorchester einrichten, versucht die JLS seit 2002 *allen* Schülerinnen und Schülern das Erlernen eines Instrumentes anzubieten. Wir haben dazu das Projekt „Kinder an die Instrumente – Erweiterter Musikunterricht an der JLS“ entwickelt. Dazu gehört der Instrumentalunterricht auf einem frei gewählten Instrument durch freiberuflich an der Schule arbeitende Instrumentallehrer, eine Stunde zusätzlicher Musikunterricht mit anderen Schülerinnen und Schülern, die dieses Angebot gewählt haben (hier wird am Zusammenspiel probiert) und die Teilnahme am Chor oder einem anderen Ensemble der Schule. Pro Jahrgang entscheiden sich etwa 70 Kinder für diesen Schwerpunktbereich. Vor dem Projektstart erlernten etwa 4 Kinder ein Instrument, was sich aus der so genannten Bildungsferne vieler Eltern erklärt, von denen die wenigsten in ihrem Leben selbst aktiv Musik machen. Hier sahen wir eine Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler mehr in Kontakt mit Musik als Ausdrucksmittel treten zu lassen und ihnen durch diese Form der Schwerpunktsetzung mehr eigene und praktische Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen.

Nun ist es klar, dass es sehr viel darauf ankommt, wie der Unterricht im einzelnen gestaltet ist, wie die Auseinandersetzung mit dem Instrument vor sich geht usw. Dennoch war es ein wichtiger Schritt, ein Projekt einzuführen, das sich dem Glauben an eine vererbte Musikalität und die Förderung besonders begabter Kinder entgegenstellt. Das daraus resultierende Konzept hat die musikpädagogische Arbeit an der Schule stark verändert. Durch die große Anzahl an musizierenden Kindern haben sich die musikalischen Aktivitäten der Schule mehr als verdoppelt. Die traditionellen Neigungskurse Chor/Bigband wachsen, neue Ensembles entstehen und die musikpädagogische Arbeit im Klassenmusikunterricht, der auch vorher bereits an der praktischen Auseinandersetzung mit Musik orientiert war, findet auf einer deutlich anderen Ebene statt. Hinzukommt eine Veränderung in der Atmosphäre der Schule. Es gehört inzwischen als selbstverständlich dazu, Musik zu machen, und die kleinen Musikerinnen und Musiker sind auf vielen verschiedenen Ebenen in der Schule präsent. Das Musikleben der Schule hat an Aktivität extrem zugenommen.

2. *Beispiele aus dem Musikunterricht:* Jacoby kritisierte die verfrühte Einführung von Notation, die ausschließlich oder überwiegend analytischen oder auf „Nachahmung fertiger musikalischer Gebilde“ ausgerichteten Zugänge zu Musik. Er forderte eine stärkere Ausrichtung auf Improvisation, eine Orientierung übers Hören und am Gehalt der Musik, eine Erschließung der musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten. Der heutige Lehrplan sieht jedoch Notation, die Klaviatur (Ganz- und Halbtöne) sowie Instrumentenkunde und Spielstücke vor.

In diesem Spannungsfeld versuche ich den Unterricht in der Klasse 5 mit dem *Erleben* z.B. von Rhythmus zu beginnen. Dabei wird ohne Notation geklatscht, gesprochen, gesungen, sich bewegt und mit Instrumenten probiert. Die Klassengröße von ca. 29 Schülerinnen und Schülern setzt hier natürlich Grenzen, aber in der Musikabteilung gibt es mehrere Teilungsräume, die es Gruppen von Schülerinnen und Schülern ermöglicht, auch alleine zu arbeiten. Relativ schnell erhalten die Schülerinnen und Schüler dann auch kleine Kompositionsaufgaben: Zwei Kinder, ein Xylofon, zwei Schlegel, ein Blatt Papier und der Auftrag: "Lasst ein gemeinsames kleines Musikstück entstehen, das ihr zusammen erfindet. Beide Kinder sollen beteiligt sein, das Stück muss einen Namen haben und ihr stellt es in 20 Minuten der Klasse vor." Die Präsentation wird mit dem Tonband aufgenommen, gemeinsam angehört und kommentiert. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich an Hand der Aufnahme intensiv mit den Kompositionen auseinander, sagen, was sie bei den Kompositionen angesprochen oder nicht angesprochen hat und überlegen, was die 'Komponisten' beim nächsten Mal mehr beachten sollten. In diesen Gesprächen werden Aspekte wie Spannungsverlauf, Spannungsbögen, zu häufige Wiederholungen, Melodiegestaltung u.a. thematisiert. Die Gruppe der Gleichaltrigen äußert sich natürlich in ihrer eigenen Sprache. Wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler allmählich musikalische Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsprinzipien erarbeiten, und zwar sowohl kreativ als auch reflexiv, in dem sie sich verbal über die eigenen Erfahrungen und Kompositionen austauschen. Aus dieser Auseinandersetzung entstehen neue Fragen und Aufgaben. Abgesehen von der Angst einiger Kinder, sich und ihre Komposition vor der Klasse zu präsentieren, bin ich immer wieder erstaunt, wie gerne die Schülerinnen und Schüler diese Art von Unterricht mögen. Das Erfinden von Musik und das Umgehen mit Musik bleibt als ein Unterrichtsbaustein bis in die Oberstufe erhalten.



Komposition im Musikleistungskurs: Der Musikleistungskurs des Jahrgangs 12, bestehend aus 19 Jungen und Mädchen, hatte im vergangenen Schuljahr das Glück, durch Förderung des Landesmusikrats Hamburg mit dem Komponisten Jan Feddersen zusammenzuarbeiten. Dieser begleitete und unterstützte den Kurs bei der Komposition eines 15minütigen Stückes. Die Schülerinnen und Schüler wählten sich dazu das Thema "Gegensätze". An diesem Kompositionsprozess erfuhren sie viel über die Wirkung, den Aufbau von Musik und vor allem auch der Stille, denn bereits in der ersten Kleingruppenphase hatte eine Gruppe die Idee, eine Steigerung des Musikstücks in Dichte und Lautstärke mit dem Fallen eines Stuhles zu beenden und die folgende Stille als Gegensatz und Spannungselement zu nutzen.

3. *Frage- und Aufgabenstellungen:* Häufig vorkommende Aufgabentypen im Musikunterricht sind Kreativ-Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler zu einer klaren Aufgabenstellung in kurzer Zeit ein musikalisches Produkt entwickeln und der Gruppe vorstellen. Das kann sich vom Erfinden einer Bewegungsfolge zu einem Kanon, bis zu einer Choreografie zu einem klassischen Werk, vom 20 Sekunden-Stück zur mehrteiligen Komposition, von der Umsetzung einer grafischen Partitur zu einem fertigen Arrangement ziehen. Oft äußern die Schülerinnen und Schüler

ihre Angst vor dem Versagen. Ein ärgerliches "Herr Petersen, das können wir nun wirklich nicht" oder ein entrüstetes "Herr Petersen, wir sind mal wieder völlig überfordert" ist nicht selten. Genauso sicher kommt aber hinterher auch ein lässiges "Ach, das war nur unsere übliche Panik". Manchmal schreiten auch die anderen Mitschüler ein und sagen: "Mensch, nun fang doch erst einmal an." Bei all diesen Aufgaben lernen die Schülerinnen und Schüler immer stärker, sich etwas zuzutrauen, eigene Ideen umzusetzen, etwas Eigenes zu gestalten und sich dabei zunehmend am eigenen Empfinden zu orientieren. Das sind für sie oft sehr neue Erfahrungen, die in großen Gegensatz zu ihren üblichen Schulerfahrungen und Verhaltensweisen stehen. Mir macht es große Freude, diesen Prozess zu begleiten und sie bei diesem Wachstum über Jahre zu sehen.

4. *Improvisation*: Improvisation ist wohl der schwierigste Inhalt des Unterrichts, da er dem schulischen "Richtig-Machen" am entschiedensten entgegensteht. Ich habe bisher nur wenig Wege gefunden, Improvisation im Rahmen des Klassenunterrichts vorkommen zu lassen. Das sind dann an Lily Friedemann orientierte Klangimprovisationen oder im Rahmen der Kompositionen vorkommende freie Passagen. Fester Bestandteil sind Improvisationen allerdings in der Chor- und Bigbandarbeit. Oft biete ich im Rahmen der vorbereitenden Übungen zu Beginn der Chorprobe Raum für Improvisationen an. Wenn der Chor einigermaßen zusammengewachsen ist, wird er auch genutzt. In der Bigbandarbeit geht es etwas besser, da die Gruppe sich nicht jedes Jahr so stark verändert wie der Chor. Anfänglich war die Bereitschaft bei den Schülerinnen und Schülern, *sich improvisierend zu versuchen*, gering, wenn auch der Wunsch, *improvisieren zu können*, bereits stark war. Doch die Ängste waren stärker. Eine Hilfe war hier die Musikrichtung Jazz, bei der die Soloimprovisation ein fester und elementarer Bestandteil der Musik ist, wodurch sich allmählich eine Notwendigkeit und ein Anreiz zum Erlernen von Improvisation ergab.

Die Auseinandersetzung mit Improvisation in der Schule erfordert einen langen Atem und viel Erfahrung bei Lehrenden und Schülerinnen und Schülern, vor allem den Mut zum Ausprobieren und Fehler machen. In der Bigbandarbeit ist es inzwischen so weit, dass die Solisten fast gar nicht mehr auf notierte Soli zurückgreifen, sondern in den Konzerten frei und situativ improvisieren. Zuweilen improvisieren wir in der Konzertsituation auch den Ablauf der Stücke. Inzwischen hören Solisten und Band ganz gut aufeinander, zuweilen antworten Teile der Band auf den Solisten, sodass wir beginnen können, auch im Bereich der Kollektivimprovisation zu experimentieren, ohne dass es ein beliebiges "jetzt spielt mal jeder, was er will" wird.

Neben diesen musikbezogenen Aspekten sind mir in meiner Arbeit drei Schwerpunkte besonders wichtig:

5. *Probleme nutzen, nicht vermeiden*: Jacoby kritisierte das "Lernen auf Vorrat", das Beantworten von Fragen, die sich die Schülerinnen und Schüler so nicht stellen oder noch nicht gestellt haben. Aus der Auseinandersetzung mit dieser Kritik entsteht für mich die Notwendigkeit, mit den Schülerinnen und Schülern Probleme wahrzunehmen, sie zu betrachten und zu lösen. Der herkömmliche "didaktische" Weg hingegen schlägt vor, Probleme klein zu spalten, es den Schülerinnen und Schülern leicht zu machen, um am Ende der Stunde Ergebnisse an der Tafel (und im Heft) zu haben. Aus meiner Sicht ist es besonders wichtig, die Schülerinnen und Schüler auch und gerade an einer Gesamtschule mit hohen Anforderungen zu konfrontieren, ihnen Aufgaben zuzumuten, deren Lösung sich nicht gleich erschließt, aus deren Bearbeitung sie aber großen Gewinn ziehen. Oft wird in der Schule didaktisch vorgekauft Essen serviert, das sich zwar leichter schlucken lässt, jedoch nicht nach mehr schmeckt. Es führt letztlich auf Grund des Nährstoffmangels auch nicht zum Wachstum. Deutlich kann dieses am Beispiel "Fragen" werden. Oft liegen dem Unterricht Fragen zu Grunde, die wir Lehrer uns ausdenken und deren Antworten wir bereits kennen. Die Schülerinnen und Schüler suchen im Unterricht nach diesen Antworten, halten sie fest, und die Stunde ist vorbei. In der Nach-PISA-Phase heißt dieser Unterricht "Ostereiersuchen". Die Arbeit mit *wirklichen*, authentischen Fragen, deren Beantwortung zudem oft weniger eindeutig ist als herkömmlich in der Schule vorgegeben, führt meist weiter. Oft entwickeln die Schülerinnen und Schüler diese Fragen selbst, und es führt weiter,

diese Fragen anzunehmen, sie evtl. zuzuspitzen und die Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach Antworten zu unterstützen. Dabei ist ein forschender Umgang gefragt, der Fehler entstehen lässt, ja benötigt. Dieses Verhalten führt aber zu Konflikten mit dem sonst in der Schule geforderten Verhalten der Schülerinnen und Schüler, da Fehler in anderen Fächern auch weiterhin zu schlechten Benotungen führen.

6. *Eigenverantwortung:* Zentral in meiner pädagogischen Arbeit ist der Versuch, den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung für ihr Lernen, ihr Handeln und ihr Leben erlebbar zu machen. Das zieht sich durch den Unterricht, findet sich aber besonders in der Bigbandarbeit und der Projektarbeit. In der Bandarbeit liegt es nahe, da diese Gruppe über Jahre stabil zusammen arbeitet. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen die Verantwortung für den eigenen Sound, den Gesamtklang, suchen die Arrangements mit aus, improvisieren Soli, organisieren Auftritte, treten auch mal ohne den Leiter auf.

7. *Projektarbeit:* Im vergangenen Schuljahr hat der Musikleistungskurs gemeinsam mit dem Kunstleistungskurs die Hamburger Obdachlosenbegegnungsstätte "Die Mission" unterstützt. Hier organisierten die Schülerinnen und Schüler Konzerte, Ausstellungen, Kuchen- und Getränkeverkauf, Auftritte, einen Flohmarkt, suchten Sponsoren, sammelten Spenden und organisierten ein 7stündiges Benefizkonzert an einem externen Auftrittsort in Hamburg, der "Fabrik". Dabei nahmen sie selbstständig so unterschiedliche Rollen ein wie Layouterin, Plakatgestalter, Fundraiserin, Künstler, Musikerin, Künstlerbetreuer, Konzertveranstalterin, Kassierer, Türsteherin, Security, Bühnenhand usw. Das Wachstum der Schülerinnen und Schüler war in dieser Zeit mit bloßem Auge zu verfolgen.



Ich habe hier einige Wege skizziert, die ich gesucht und eingeschlagen habe, um im Rahmen der Schule etwas von dem umzusetzen, was mir in der Arbeit Jacobys und Gindlers wichtig geworden ist. Grenzen möchte ich nicht verschweigen. Einerseits liegen die Grenzen in den allgemeinen Prägungen der Schülerinnen und Schülern und ihren schulischen Erfahrungen. Ihre Ängste, ihr mangelndes Zutrauen in viele ihrer Fähigkeiten und all die anderen Verhaltensweisen, mit denen sie sich - wie wir alle mehr oder weniger - selbst reduzieren sind in der Schule besonders bestimmend, wo die Angst vor Bewertung und Ungerechtigkeit im System bedingt ist. Sich davon zu lösen und sich von einer sachlichen Auseinandersetzung mit der Entstehung und Wirkung von Musik mitnehmen zu lassen, ist in der Schule zwar in Grenzen möglich, wird aber durch das Umfeld erschwert. Am ehesten erscheint es mir außerhalb der herkömmlichen Unterrichtsstruktur möglich. Daher arbeite ich viel im Neigungsbereich oder in Projektphasen. Eine sachliche Auseinandersetzung fällt eben außerhalb des 45-Minuten-Taktes leichter, und sie ist eher am Nachmittag möglich als z.B. zwischen Englisch und Mathe.

Die Bewertung, die im Unterricht vorgeschrieben ist, setzt der Kreativität ähnliche Grenzen wie der Lehrplan, der in Hamburg inzwischen, gerade in der Oberstufe, leider wieder mehr am klassischen Kanon des Erbes europäischer Musik orientiert ist als an den Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Grund nehme ich manche Phasen des Unterrichts aus der Bewertung explizit heraus.

Weitere Grenzen finden sich in meiner Person als Lehrer mit meinen eigenen Verwicklungen und den unzumutbaren Verhaltensweisen, die aus meiner Geschichte resultieren. Besonders kommen die zum Vorschein, wenn der berufliche Alltag sich verdichtet und die Belastung zu groß wird - wenn sich bei den 50 sozialen Kontakten, die sich auf dem Weg zwischen Musikraum und Lehrerzimmer ergeben,

ein Gesprächsbedarf von mehr als 2 Stunden aufzeigt, den es dann nach dem Unterricht abzuarbeiten gälte - wenn denn da nicht die anderen Termine wie Konferenzen, Arbeitsgruppen, Proben, Elterngespräche usw. lägen.

Gerade an den Hamburger Gesamtschulen hat sich die Arbeit in den letzten Jahren zunehmend verdichtet. Das ist selbstverständlich sehr stark spürbar und hat Folgen. Die daraus resultierende Anspannung erschwert ein Bei-sich-Sein, ein Reagierbereitwerden und Antworten-auf-das, was-sich-mitteilt. Von der Stille, die sich nicht einstellen kann, ganz zu schweigen. Dennoch gehört für mich als wichtige Voraussetzung zu diesem Beruf dazu, immer wieder frei zu werden, offen zu werden für die Fragen, die mir begegnen, für die Musik, offen für den Kontakt mit den Menschen in der Schule, eben neben den Schülerinnen und Schülern, um die es vor allem geht auch die Kolleginnen und Kollegen und die Eltern.

Ich hoffe, einige Aspekte meiner Erfahrungen haben deutlich werden können. Diese Zusammenstellung ist natürlich in keiner Weise vollständig. Hier habe ich an Beispielen aufzuzeigen versucht, was auch in einer staatlichen Schule möglich ist. Dabei stehen naturgemäß nicht die langweiligen oder misslungenen Stunden und Prozesse im Vordergrund, die zu meinem Lehrerdasein ebenso gehören.

Am Ende möchte ich einige Schülerinnen und Schüler zitieren, mit denen ich immer wieder über unsere Zusammenarbeit ins Gespräch komme. "Im Musikunterricht bei Ihnen ist es so anders. Ich weiß nicht, man muss irgendwie immer so persönlich dabei sein, sich so einbringen, man kann sich nicht so rausziehen, wie sonst in der Schule." "Wir lernen hier auch nichts, natürlich machen wir viele Erfahrungen und können dann Sachen, die wir uns sonst nie zutrauen würden, und so, aber lernen, ich meine so zu Hause hinsetzen und mal richtig was lernen, wie in anderen Fächern, das tun wir hier nicht." "Locker, ist der Unterricht hier locker? ne eigentlich überhaupt nicht. Ständig haben wir Extratermine, man kann nie fehlen, aber andererseits ist es doch lockerer als in anderem Unterricht, weil es eben so ... locker ist, ach ich weiß auch nicht."

Udo Petersen

Ein Tag aus dem Leben der Jacobyschule (Telfs, Oesterreich)

Die Zahl der freien Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit jeweils unterschiedlichen Schulprogrammen und Konzeptionen hat in den letzten zwei Jahrzehnten stark zugenommen. Neben der Berufung auf Maria Montessori, Célestine Freinet, Mauricio und Rebeca Wild u.a. beziehen sich solche Schulen immer wieder auch auf Heinrich Jacoby. Die freie Schule in Telfs (Nähe Innsbruck) hat Jacoby zu ihrem Namensgeber gewählt. Im Schulprospekt heißt es: „Die Basis unserer Arbeit bilden neben unseren eigenen Erfahrungen die grundlegenden Erkenntnisse, welche Heinrich Jacoby, Maria Montessori, Rebeca und Mauricio Wild u.a. in ihrer Arbeit mit Kindern (=Lebensprozessen) gemacht haben.“ Damit wird bereits deutlich, dass die Schule nicht den Anspruch formuliert, eine schulpraktische Umsetzung der Arbeit Jacobys darzustellen, sondern neben den „eigenen Erfahrungen“ der Eltern und Betreuenden die Arbeit Jacobys als einen Bezugspunkt für die eigene Arbeit nennt. Auch der nachstehende Abdruck bedeutet keine Stellungnahme zur Pädagogik der Schule unter dem Gesichtspunkt der Arbeit Jacobys. - Caroline Kroll, Studentin der Kulturwissenschaften und ästhetischen Praxis an der Universität Hildesheim, absolvierte im Frühjahr 2003 ein Praktikum in der Heinrich-Jacoby/Elsa-Gindler-Stiftung. Im Sommer 2004 nahm sie ein Urlaubssemester, um für viereinhalb Monate an der Jacobyschule zu arbeiten. Ihre Eindrücke schildert sie in dem folgenden Bericht.

Die Jacobyschule ist eine Privatschule für selbstbestimmtes Lernen. Sie wurde Anfang der Neunziger Jahre von engagierten Eltern gegrün-

det, die den Kindern eine ihren Bedürfnissen entsprechende Art des Lernens ermöglichen wollten. Nach Auseinandersetzung mit einer

alternativen Erziehung beschlossen sie, ihre Kinder, als diese schulpflichtig wurden, zunächst zuhause zu unterrichten. Später wurde dann die Heinrich-Jacoby-Schule gegründet. Heute besuchen 63 Kinder die Jacobyschule, die dort ihre neun Pflichtschuljahre verbringen können. Die Räumlichkeiten des Schulgebäudes sind so gestaltet, dass sie im Sinne einer vorbereiteten Umgebung den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entsprechen. Da Kinder sehr viel im Spiel und in Bewegung lernen, wurde auf einen festen Stunden- und Lehrplan verzichtet und Projektarbeit zu den verschiedenen Lernbereichen eingeführt. Den Großteil des Schulalltages gestalten die Kinder jedoch selbst, indem sie eigenen Interessen nachgehen. Dabei ist es die Aufgabe der fünf Betreuer, die Kinder in ihren Lernprozessen zu begleiten und die Umgebung entspannt zu halten.

Im Folgenden möchte ich aus dem Leben an der Jacobyschule berichten, von einem Montag, wie er sich so oder ähnlich in der Zeit meines Praktikums an der Schule zugetragen hat. Es ist morgens früh um 8 Uhr, die letzten Kinder treffen ein und werden in der Garderobe von Sabine¹, einer Betreuerin, herzlich empfangen. Lukas zeigt Florian sein Wikingerschwert, das er am Freitag in der Schulwerkstatt zu bauen begonnen hatte und heute gern vollenden möchte. Doch zunächst ist Schulbesprechung im Bewegungsraum. Auf den herumliegenden Kisten und Matten haben sich bereits die 63 Schüler der Primaria² und Sekundaria versammelt. Auch die vier anderen Betreuer sind schon da. Die Leitung der Schulbesprechung übernehmen heute zwei neun- und ein zehnjähriges Primariamädchen. Sie sind noch etwas aufgeregt, so steht ihnen für die Moderation Franziska, eine 13jährige Sekundariaschülerin, zur Seite. Die zwei Betreuer und drei Betreuerinnen - den klassischen Lehrer gibt es nicht - sitzen im Publikum, beobachten aufmerksam das Geschehen und haben wie alle anderen Beteiligten die Möglichkeit, sich durch Fingerzeig zu Wort zu melden. Für Ruhe und einen geordneten Ablauf sorgt die Leitung selbst. Die Tagesordnung wird erstellt und verlesen. Erster Tagesordnungspunkt: In der Sandkiste kam es vergangenen Donnerstag beim Bau von terrassenförmigen

Stauseeanlagen zwischen einer Gruppe von Kindern und einem Jungen, der später hinzustieß, zu Streitereien um das Wasser. Wie soll der Zugang zum Wasserhahn zukünftig geregelt werden? Wer hat Vorrecht? Unter den Kindern entbrennt eine Diskussion. Doch keiner von den am Konflikt beteiligten Buben mag sich äußern. Ein Junge aus der Sekundaria meldet sich zu Wort: „Wer morgens zuerst in der Sandkiste ist, darf, solange er dort spielt, über den Zugang zum Wasserhahn bestimmen.“ Nachdem keine bessere Alternative gefunden worden ist, stimmen die Kinder ab. Die Mehrheit stimmt dem Vorschlag zu, der nun bis auf weiteres gilt. Dann wird besprochen, was am Mittwoch in der Turnhalle gespielt werden soll und wer mitgehen möchte. Freitag ist wieder Ausflugstag. Wohin soll es gehen? Die einen sind für Fußball auf dem großen Sportplatz, die anderen für einen Ausflug zum Stamser Wasserfall, wieder andere wollen in das Schwimmbad. Nach einigen Diskussionen wird zugunsten des Schwimmbades entschieden, und nachdem der Dienst für den Bastelraum, den Bewegungsraum, die Werkstatt, den Garten und das Telefon verlesen worden ist, ist die Besprechung beendet. Die Kinder ziehen ihrer Wege quer durch das Schulhaus, hinaus in den Garten und in die Werkstatt - ein Gewusel, das ganze Schulhaus scheint zu leben. Nach einer Weile beruhigt es sich.

In der Küche hocken ein paar Buben mit den Köpfen über einem Kochbuch und rätseln, was sie heute kochen werden mit ihren fünf Euro Kochgeld, das ihnen für die Einkäufe zur Verfügung steht. Im Bastelraum hat sich eine Gruppe von Primariamädchen eingefunden. Sie wollen ein großes Transparent für den Weltfrieden basteln und überlegen, wie sie es am besten anstellen. Weiter geht es in den Weltenraum. Hier sitzen Basti und Florian, beide acht Jahre, über einem Europapuzzle. Erst nehmen sie es, so schnell sie können, auseinander und setzen es wieder zusammen, doch das ist ihnen zu einfach, also machen sie es sich in Erinnerung an das letzte Weltenraumangebot³ zum Zweiten Weltkrieg zur Aufgabe, erst die Länder zu entfernen, die gegen Deutschland waren und dann solche, die mit Deutschland „halbfreiwillig“ - wie sie es nennen - zusammengearbeitet ha-

¹ Dieser Name wurde wie alle anderen geändert.

² Die Schüler gehören vom 7.-11. Lebensjahr der Primaria und vom 12.- 15. Lebensjahr der Sekundaria an.

³ Wöchentliche Projekte aus dem Bereich der Naturwissenschaften und Geschichte für die Kinder der Primaria.

ben. Als sie nicht weiter wissen, muss Rat her, und es schallt durch den Raum: „Betreuer!“. Jakob eilt herbei, und schon wird diskutiert. Im Montessoriraum ist Grammatik- und Rechtschreibeangebot für die Schüler der Sekundaria. Wann schreibt man „das“ mit „s“ und wann mit „ss“? Auch Felix, ein achtjähriger Bub, ist interessiert. Nach kurzer Absprache unter den Sekundariaschülern wird ihm die Teilnahme gewährt. Draußen im Garten sind einige Kinder emsig damit beschäftigt, einen großen Parcours für die Fahrradfahrer und Einradler zu errichten, Sprungschancen werden gebaut und Messlaten müssen her, denn jeder Sprung soll gemessen werden. In der Werkstatt basteln zwei Jungen noch an ihren Rädern, die sie für akrobatische Zwecke umrüsten.

So vergeht der Vormittag in dem bunten Treiben ganz geschwind, und bei diesen Beschreibungen könnte man sich fragen: Das soll SCHULE sein? Diese Frage stellte auch ich mir, als ich im März des vergangenen Jahres mein viereinhalbmonatiges Praktikum an der Jacobyschule antrat und feststellen musste, dass die Kinder hier in einer Art und Weise lernen, die meinen bis dahin geprägten Vorstellungen nicht entsprach. Statt hinter Büchern auf Schulbänken zu sitzen, geschah das Lernen zumeist im Spiel in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Umwelt, so dass die senso-motorische,

emotionale und soziale Entwicklung der Kinder einen gleichwertigen Raum neben der kognitiven Entwicklung erhielt. Ich war überrascht von den Kindern, ihrem natürlichen Umgang mit Älteren und Erwachsenen, ihrer Eigenständigkeit, ihren kreativen Einfällen und fand es sehr spannend, mit ihnen Musikprojekte zu gestalten, in denen sie unter anderem selbst kleine Trommelsessions inszenierten.

Wer sich an dieser Stelle aufgrund meiner knappen Ausführungen fragt, was das Lernen an der Schule mit Heinrich Jacoby zu tun habe: Nun, Jacoby meinte, dass sich alles Lernen über den Weg des Sich-Erarbeitens vollziehe und man anderen Menschen nichts beibringen könne, sondern ihnen nur die Mittel in die Hand geben könne, die es ihnen ermöglichen, sich selbst zu helfen. In diesem Sinne arbeiten die Betreuer nach dem Ansatz „Hilf mir, es selbst zu tun“ und gestalten die Lernumgebung derart, dass die Kinder sich ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend alles selbst erarbeiten. Ebenso war Jacoby der Ansicht, dass die Erziehung des Kindes bei den Erwachsenen beginne, so dass die Arbeit der Betreuer eine ständige Auseinandersetzung mit sich selbst durch eigene Reflexionen, Besprechungen im Betreuerteam und ein monatliches Coaching mit einbezieht.

Caroline Kroll

Probieren – Umwege und Näherungen

Seit Dezember letzten Jahres treffen wir uns in Hamburg einmal im Monat samstagsvormittags, um uns für drei Stunden mit Fragen und Aufgaben aus der Arbeit Gindlers und Jacobys auseinanderzusetzen. Unser letztes Treffen war ein gutes Beispiel dafür, wie durch den Austausch mit anderen eigene Fragen und Themen neu bzw. anders beleuchtet werden können.

Wir trafen uns kurz vor der Sommerpause, alle auf unterschiedliche Weise erschöpft, abgekämpft vom Alltag, eigentlich ferienreif, aber doch noch eingebunden in Verpflichtungen, Arbeits- und Termindruck. Am Anfang unserer Treffen nehmen wir uns jeweils Zeit für die Frage, wie sich jede und jeder vorfindet, was wir von uns spüren. Trotz aller Unterschiede wurden bei uns – in vielen Variationen – Anstrengung, Anspannung, Halten, Unordnung, Steifheit, Druck, Unruhe deutlich.

Im Austausch darüber kamen wir immer mehr zu der Frage, wie wir eigentlich mit dem umgehen, was wir jeweils erleben, in welcher Weise wir z.B. auf die erfahrene Unruhe, Steifheit, Anspannung reagieren. Im Gespräch kamen viele Aspekte zusammen,

- wie wir manchmal, wenn wir auf etwas Änderungsbedürftiges, Unangenehmes stoßen, *sofort* etwas korrigieren, Veränderung fast erzwingen wollen. Jemand sprach von der eigenen Zensur dessen, was sie erfährt, von dem eigenen hohen Anspruch, dass etwas anders zu sein habe, als

es ist. Jemand anderes erzählte, sich dabei zu ertappen, `mechanisch´ Bewegungen, Angebote, durchzugehen, abzuarbeiten, damit der eigene Zustand `besser´, `richtiger´ würde;

- wie subtil sich diese Vorstellungen manchmal einschleichen: Vordergründig meint man, ganz probierend zu sein, und ist dabei zugleich - kaum merklich im Hintergrund - von lauter Vorstellungen und Bewertungen besetzt. Jemand erlebte beispielsweise, wie der Versuch, ein bestimmtes Ideal zu erreichen, dazu führte, gar nicht mehr offen zu sein für das, was sie erfährt. Jemand anderes bemerkte Anstrengung beim Probieren, den Anspruch, es `besonders gut´ machen zu wollen.
- Das führte uns zu der Frage, *wie* wir eigentlich probieren? Mit welcher inneren Haltung oder Einstellung bin ich bei den Versuchen? Habe ich eine bestimmte Vorstellung, ein Ideal, wie etwas sein sollte, und versuche ich das möglichst schnell und zielgerichtet zu erreichen? `Weiß´ ich schon im Voraus, was ich erleben werde, wenn ich mir eine Aufgabe stelle, an der ich bereits mehrmals versucht habe? Oder kann ich wirklich offen sein für das, was mir begegnet, und mich davon jeweils weiterführen lassen?

Wir haben daraufhin bei unserem Treffen an einem konkreten Versuch (im Liegen auf dem Rücken mit aufgestützten Füßen ein Bein in Kontakt mit seiner Last vom Boden lösen, allmählich den Ober-, dann auch den Unterschenkel aufrichten) weiterprobiert und unseren Fokus dabei immer wieder genau auf diese Frage gelegt - bewerte ich gerade, versuche ich etwas zu erzwingen, oder bin ich offen, auf das zu reagieren, was mir begegnet?

Wir sind nicht nur verändert in den Alltag zurückgegangen - erfrischt und mit neuer Kraft, zugleich mit deutlicher erlebter Erschöpfung, mit mehr Kontakt zu uns insgesamt, geordneter, geklärt und weniger gereizt, weniger beherrscht von Unruhe und kreisenden Gedanken. Es war zudem ein spannendes und anregendes Treffen mit hilfreichen Anstößen, beim Probieren immer wieder wach zu werden und uns der Fallen der Alltagsroutinen auch und gerade im Probieren bewusst zu werden.

Mir wird immer deutlicher, dass Offenheit und Wachheit beim Probieren immer nur in einem `mehr´ oder `weniger´ zu erreichen sind und es in diesem Sinne immer um *Annäherungen an Probieren* gehen wird. Genau für diesen Weg sind mir die Treffen und der Austausch mit anderen so wichtig.

Wir treffen uns einmal im Monat Samstag vormittags von 11-14 Uhr in HH-Eimsbüttel. Kontakt: Inken Neubauer, Inken.Neubauer@t-online.de Tel. 040 - 43 27 21 26

Aus Kursnotizen Elsa Gindlers:

„Immer wieder: Was ist Probieren? Wenn wir nicht wach, anwesend für Ermitteln sind, verpassen wir doch `die Probe´.“ (25. Juni 1957)

„Probieren heißt untersuchen - wenn das nicht geschieht, ist es kein Probieren.“ (9. Juli 1957)

„Wenn ich zu einem wirklichen Können kommen will, genügt es nicht, nur `im Leben´ gelegentlich zu probieren, obwohl allerhand dabei herauskommen kann. Aber, wenn ich auch nur ein Läufer werden will, was für ein anderer Kontakt mit dem Körper muss erst erarbeitet werden, damit er spielend funktioniert.“ (20. August 1955)

Buchbesprechung

"In deutlichem Gegensatz zu Jacoby erstrebt meine eigene Darlegung eine thematische Ordnung und Gliederung, d. h. eine Besprechung einzelner Themen" (Seite 8), schreibt Walter Biedermann zu Beginn seines Buches „Entfaltung statt Erziehung. Die Pädagogik Heinrich Jacobys“. Der Covertext verspricht *„eine strukturierte Aufarbeitung des pädagogischen Konzeptes“*. Das sind große Versprechungen.

Von welchem *"pädagogischen Konzept"* ist hier die Rede? Ist ein *p ä d a g o g i s c h e s* Konzept die Grundlage von Heinrich Jacobys Arbeiten gewesen? Braucht es ein Konzept, um sich mit Realitäten auseinanderzusetzen, um sich selbständig im Leben zu orientieren? Heinrich Jacoby hat gezeigt, welches Verhalten im Sinne der Entfaltung unserer biologischen Ausrüstung zweckmäßig ist. Auf dieser Grundlage hat er zur selbständigen Auseinandersetzung angeregt. Die Erarbeitung von Orientierungsmöglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Realitäten war grundlegend.

Schon Biedermanns Ordnungsbegriff (*„eine Besprechung einzelner Themen“*) weckt Zweifel. Noch fragwürdiger ist seine Begründung für den damit verbundenen *„Verlust der schillernden Komplexität ..., die im mündlichen Vortrag ihre Berechtigung haben mag, in einer schriftlichen Wiedergabe aber weniger hilfreich“* (Seite 8) sei. Heinrich Jacoby hat sich in seinen Kursen von verschiedenen Standorten her Sachverhalten genähert, damit Zusammenhänge deutlich werden können. Biedermanns Versuch, hier ordnend einzugreifen, führt zur Simplifizierung. Das hat zur Folge, dass seine Ausführungen bestenfalls nur Teilaspekte berühren. Diese sind allenfalls nur „auch richtig“, für eine Darlegung mit dem genannten Anspruch aber im Grunde „falsch“. Biedermanns Versuch, Heinrich Jacobys Arbeit in Kurzform darzustellen, wird jemanden, der von diesem Buch etwas über Jacobys Arbeiten erfahren möchte, eher verwirren. Da mischen sich zu Stichworten frei flottierende Assoziationen – etwa ein zweimaliger Vergleich mit der Alexander-Technik – und neue Begriffskonstruktionen wie *„das Tripel Routine/Stolpern/Probieren“* als *„Grundmuster, nach welchem sich alle bewusste Nachentfaltung vollzieht“* (Seite 19) mit zweifelhaften Formulierungen, z. B. Jacoby als *„Freud-Verehrer“* (S. 146), oder wenn die durch Elsa Gindler vermittelte Arbeit mit dem Körper als *„eine ihm“*, d. h. Jacoby, *„zusagende Art, sich mit dem Körper auseinanderzusetzen“*, beschrieben wird (Seite 46).

Häufige Seitenverweise innerhalb des Buches machen das Ganze nicht übersichtlicher. Was Biedermanns Buch auszeichnet, ist, dass sich in der oft skurril anmutenden Gedankenabfolge nur ein wirklich roter Faden durch das Werk zieht: Das Besserwissen des Autors, seine angeblich notwendigen Korrekturen und Anmerkungen. Dagegen wäre nichts zu sagen, wenn es nur nicht so nebensächlich und am Kern der Themen Jacobys vorbeigezielt wäre, was Biedermann anzumerken weiß: *„Dehnen“* und *„Krafttraining“* (*„Betätigung von Körperpartien, die zu wenig gefordert wurden“*; Seite 70) als notwendig empfundene Ergänzungen etwa oder die recht dünnlichen Bemerkungen zu der Arbeit der Herausgeberin der Texte Jacobys oder zu den Versuchen einer *„Reihe von Frauen ..., in der Nachfolge von Jacoby und Gindler selbst Kurse zu erteilen; letztere waren bzw. sind meistens deutlich körperorientiert und bilden so eine gewisse Ergänzung zum schriftlichen Nachlass Jacobys.“* *„Deutlich körperorientiert“?* *„Gewisse Ergänzung“?* Wer nur ein wenig erfahren hat, was die Arbeitsweise Elsa Gindlers für die Fragestellungen Heinrich Jacobys bedeutet, wird mit solchen Formulierungen kaum zufrieden sein können.

Ein weiteres Zitat: *„Natürlich ist das Sandsäckchen als stellvertretend für jede Art von Lastenheben zu verstehen. Mit Hanteln, Koffern oder der eigenen Körperlast wird man wahrscheinlich vorsichtiger operieren. ... Wesentlich ist jeweils auch der Rückweg: Ich kann dem Zug der Schwerkraft beziehungsweise nachgeben, wobei dauernde Straffheit gefordert ist, oder ich kann in plötzlicher Erschlaffung die Last plumpsen lassen. Auf Erschlaffung waren Gindler und Jacoby nicht gut zu sprechen. Sie legten großen Wert auf reversible Bewegungen, also auf solche, die nicht ruckartig verlaufen, sondern unter einem ganz allmählichen Abbau der Spannung zu Ende geführt werden. Man könne und solle die Vorteile selbst überprüfen: Auf dem Rückweg bringe das allmähliche, beziehungsvolle Entspannen – und nur dieses – gleichzeitig Erholung und Regeneration. Es geht also um Fragen der Ökonomie bzw. der Ermüdung.“*

Hier gibt es freilich einen Vorbehalt. Die behauptete Regeneration ist meines Wissens durch keine biophysikalischen Experimente verifiziert worden; andererseits gibt es Zustimmung seitens Personen, die

sich an ihrer Körperempfindung orientieren. Eine diesbezügliche Überprüfung schiene mir zeitgemäß zu sein. Auch die Begriffe `Entspannung` und `Sich entspannen` waren nicht nach Gindlers und Jacobys Geschmack, weil sie eben gerne als übereilter Absturz in Erschlaffung verstanden werden. Zu berücksichtigen ist indessen, dass zwischen Entspannung und Erschlaffung kein prinzipieller, sondern nur ein gradueller Unterschied besteht: Abnehmende Spannung geht ganz allmählich in Erschlaffung über.“ (S. 56)

Die bewusste Auseinandersetzung mit der Schwerkraft war ein wichtiges Thema in der Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby, denn die Anziehungskraft der Erde ist eine unserer Lebensbedingungen, ist Realität. Es erforderte vielfältige und bewusste Erfahrung, dem, was in den Kursen an Beispielen (hier dem Sandsäckchen) erfahren wurde, im täglichen Leben zu begegnen, es in andern Situationen wieder zu erkennen. Ein Thema nimmt zunehmend Gestalt an in unserem Leben, wenn wir es immer wieder von neuen Standorten erfahren. Sich so auseinandergesetzt zu haben mit dem Thema `Beziehung zur Schwerkraft`, wäre eine Grundlage für eine durchaus wünschenswerte wissenschaftliche Untersuchung. Walter Biedermann hat sich über 50 Jahre mit dem Ansatz Jacobys beschäftigt, lässt aber eine solche Basis seiner Darlegungen nicht deutlich werden, sondern behandelt ein so grundsätzliches Thema wie ein Schüler im Besinnungsaufsatz: *„Ein großer Teil (!) unserer Bewegungen steht im Zusammenhang mit der Schwerkraft.“* (Seite 55)

Es ging und geht nicht darum, worauf Elsa Gindler und Heinrich Jacoby *„nicht gut zu sprechen“* waren, *„großen Wert“* legten oder ob etwas *„nicht nach ihrem Geschmack“* war. Einzig das Studium von Gesetzmäßigkeiten unseres Lebens interessiert. Diesen zu begegnen, sie zu erkennen und auf sie zu reagieren, ist eine Forderung bis ans Lebensende, wenn uns die Entfaltung der uns gegebenen Möglichkeiten interessiert. Es bedeutet sachlich (d. h. nicht ohne Wärme, aber orientiert an dem, was ist und sich vollzieht) zu erfahren, zu messen, zu vergleichen, neu zu probieren. Elsa Gindler hat erfahren lassen, dass "Spannung" Voraussetzung jeden Lebens ist. Wer von Entspannung spricht, muss seinen Standort deutlich werden lassen, wenn er sich verständigen will. Erschlaffung ist im Vergleich dazu durchaus nicht nur *„graduell“* zu unterscheiden, sondern führt zu dem, was Elsa Gindler "verreisen" genannt hat: Abwesend sein in körperlich greifbarer Anwesenheit. Es ist eben nur auch eine *„Frage der Ökonomie“*. Entscheidend ist, dass es die Lebensqualität bestimmt, ob ein Mensch anwesend, mit all seinen Sinnen wach ist. Es liegt bei uns zu studieren, welche Regenerationsmöglichkeiten unserem Organismus gegeben sind, was zu Regeneration führt, was in Regenerationsprozessen geschieht. Wer dies erlebt hat und nutzt, wird immer wieder dankend staunen, aber nicht von *„behaupteter Regeneration“* sprechen.

Jacoby ging es um kein geringeres Thema als die Erarbeitung zweckmäßigen Verhaltens, wohlgemerkt: Die Erarbeitung, nicht um ihre theoretische Darlegung oder Diskussion. Wer sich an eine *„thematische Ordnung und Gliederung“* der Arbeit Heinrich Jacobys wagt, kommt nicht umhin, sich "das Thema" selbst zu erarbeiten, zu begreifen und von einem erarbeiteten Standort aus zu sprechen, sonst bleibt die Erörterung nicht erfasster Begrifflichkeiten theoretisierend und spekulativ. Wenn man das Sachregister der 6. Auflage von *„Jenseits von 'Begabt' und 'Unbegabt'“* zu Hilfe nimmt, um die Ausführungen Biedermanns mit Jacobys eigenen Worten zu vergleichen, wird deutlich, dass Biedermann in die Falle einer "Kombinations-`Tätigkeit` auf Grund von Gelerntem" geraten ist, von der Jacoby sagt: "Das Denken 'besonders gescheiter' 'Menschen vollzieht sich oft wie das Sprechen von Menschen, die sich in einer nach der Grammatik gelernten Fremdsprache äußern, " (*„Jenseits von 'Begabt' und 'Unbegabt'“*, 6. Auflage, Seite 110).

Da, wo Walter Biedermann frei erzählt von dem, was er in den Kursen von Heinrich Jacoby erlebt hat und wie er Jacoby erlebt hat, wird etwas lebendig und ansprechend (z.B. Seite 85, *„Resultate und Beurteilungen“* oder Seite 103, 2./3. Absatz). Auch das Kapitel *„Behinderungen“* (ab Seite 109) ist lesenswert. Vom Musikkurs erzählt Biedermann, wie es darum ging, einer Empfindung gehorchend sich führen zu lassen. *„Dies verlangt, dass er (der Probierende) sich ihrem Fließen überlässt, also auf willkürliche Eingriffe verzichtet, sich nicht einmischt, sondern sich vom Gehalt tragen und den Prozess `geschehen` lässt, statt etwas `machen zu wollen`. ...“* (Seite 106). Leider sind dies nur Ansätze, und der Charakter des Buches ist davon nicht geprägt. Das beim Leser aufkommende Interesse bricht zusammen, sobald sich Biedermann in bereits weiter oben erwähnter Weise mit *„willkürlichen Eingriffen“* in

„das Fließen“ seines Erzählens einmischt, was leider allzu oft der Fall ist. Walter Biedermann diskutiert Begriffe auf der Oberfläche, erörtert sie mit zufällig Assoziiertem und gelangt an den wesentlichen Punkten nicht auf den Grund. So gesehen steht sein Buch in der Tat „in deutlichem Gegensatz zu Jacoby“. Gemessen an Heinrich Jacobys sorgsamer Diktion ist die Oberflächlichkeit des Bändchens bedauerlich.

Wem nützt dieses Buch? Uns scheint es nicht geeignet, um mit der Arbeit Jacobys bekannt zu werden, und wer schon davon erfahren hat, für den ist es überflüssig.

Marianne Haag
Martin Hoppe

Walter Biedermann: Entfaltung statt Erziehung. Die Pädagogik Heinrich Jacobys. Freiamt im Schwarzwald: Arbor Verlag, 2003, 176 Seiten, 14,80 Euro.

Nachrichten und Hinweise

Birgit Rohloff hat im Juni 2005 an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin innerhalb des Seminars „Bewegung und Lernen. Die Rehabilitationsmethode nach M. Feldenkrais“ (Prof. Burtscher) in die Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby eingeführt. Sie skizzierte die Entwicklung dieser Arbeit und ermöglichte den Seminarteilnehmern zudem durch praktisches Arbeiten erste Erfahrungen. Die Fortsetzung der Zusammenarbeit ist vorgesehen.

Vom 30. März bis 3. April 2005 hat in Berlin der „2. Europäische Feldenkrais-Kongreß“ stattgefunden. Im Rahmen der Veranstaltungen „Blick über den Zaun“ (Workshops, die nicht die Feldenkrais-Methode betrafen) hat Birgit Rohloff an drei Nachmittagen in den Räumen der Stiftung Aspekte der Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby vorgestellt. Gabriele Franzen hielt einen Vortrag zum Thema „Reagierbereit werden nach innen und nach außen“, Leonore Quest und Thomas Niering leiteten eine Veranstaltung zum Thema „Blicke in den Alltag: Wahrnehmungsarbeit nach Goralewski/Gindler – Sensory Awareness“.

Dr. Rainer Ehmler (Hamburg) ist an der Universität Hamburg mit einer Arbeit über „Zweckmäßiges Verhalten im beruflichen Alltag. Eine Untersuchung zu körperorientierten Angeboten in Hamburger Unternehmen unter besonderer Berücksichtigung des Ansatzes von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby“ promoviert worden. Die Arbeit ist als Band 17 der Schriftenreihe des Instituts für bewegungswissenschaftliche Anthropologie e. V., Hamburg erschienen.

Auf Vermittlung von Evelin Rodtmann hat der Orthopäde Dr. Folkert Siemens (Herrscheid) der Stiftung zu Studienzwecken ein weiteres menschliches (weibliches) Skelett überlassen.

Die Ruth-Matter-Stiftung mit Sitz in Luzern hat unter der Adresse CH-6002 Luzern, Cysatstraße 6 eigene Arbeits- und Veranstaltungsräume bezogen. Sie sind (trotz des Hochwassers) am 27. August 2005 mit einer Eröffnungsfeierlichkeit, bei der auch die Stiftung vertreten gewesen ist, in Benutzung genommen worden.

Veranstaltungen der Stiftung

(Ort, soweit nicht anders angegeben: die Stiftungsräume in Berlin)

Vorträge

Sonntag, 16. Oktober 2005, 11.30 Uhr:

Heinrich Jacoby - Musiklehrer an der Odenwaldschule

Prof. Dr. Rudolf Weber

Rekonstruktionsversuche anhand von Dokumenten aus dem Paul-Geheeb-Archiv (Goldern/CH), dem Archiv der Odenwaldschule (Oberhambach) und dem Archiv der Stiftung, ihre Durchsicht und Kommentierung.

Sonntag, 20. November 2005, 11.30 Uhr

Über die Grenzen der Politischen Ökonomie: Wirtschaft, Politik und Religion

Prof. Dr. Malte Faber, Heidelberg

Die Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby betrifft in ihren Konsequenzen alle Bereiche unseres Lebens. Vertrauen ist eine wesentliche Voraussetzung für Entfaltung. Malte Faber: „Vertrauen ist das Fundament jeder guten Gemeinschaft.“

KURSVERANSTALTUNGEN (Anmeldung ist erforderlich; Ermäßigungen der Kostenbeiträge sind möglich)

Fortlaufende Kurse

Verhaltensstudium beim Bewegen: Angebot an Interessierte, die bereits Erfahrung mit der Arbeit Elsa Gindlers besitzen. Leitung: Birgit Rohloff.

Montags, 19 – 21 Uhr.

Freitags, 10 – 12 Uhr.

Kostenbeitrag für jeweils 10 Abende/Vormittage: 150,- Euro.

Samstag/Sonntag, 10./11. September 2005; Arbeitszeiten: Sa 12 – 18 Uhr, So 10 – 16 Uhr;

Kostenbeitrag: 80,- Euro.

Musik, Bewegung, Erziehung: Gelegenheiten zum Erfahren und Studieren des Verhaltens beim Bewegen und beim Musizieren. Welche Fragen entstehen daraus für die Erziehung? - Musikalische Vorbildung ist nicht erforderlich. Leitung: Silvia Hoffmann.

Die für **Samstag bis Montag, 1. – 3. Oktober 2005** vorgesehene Veranstaltung muss wegen Erkrankung Silvia Hoffmanns leider verlegt werden. Der neue Termin wird rechtzeitig bekannt gegeben.

Musik - Spannung - Empfinden (II): Fortsetzung der Veranstaltung vom 23./24. April. Leitung:

Prof. Dr. Rudolf Weber

Samstag/Sonntag, 29./30. Oktober 2005; Arbeitszeiten: Sa 10 – 14 Uhr und 15 – 18 Uhr, So 10 – 14 Uhr.

Kostenbeitrag: 80 Euro.

Einführungskurse in Fragen und Aufgabenstellungen von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby.

Leitung: Marianne Haag

9. bis 15. April 2006 (Woche vor Ostern)

Arbeitszeiten: 10 - 16 Uhr, Karfreitag 12 - 18 Uhr, Ostersonntag 10 - 12 Uhr

Kostenbeitrag: 255 Euro.

Hasliberg (Berner Oberland, Schweiz)

27. August - 2. September 2006

Arbeitszeiten: 10 - 16 Uhr

Kostenbeitrag: 220 Euro.

Weiterführende Kurse zu Fragen und Aufgabenstellungen aus der Arbeit von Elsa Gindler und Heinrich Jacoby (*Vorerfahrungen aus der Teilnahme an mindestens einem Einführungskurs sind erforderlich.*)

Leitung: Marianne Haag

Die Kurse vom **8. - 15. Oktober 2005** und **12. - 19. November 2005** sind besetzt. Vorschau:

13. - 20. Mai 2006, 14. - 21. Oktober 2006, 18. - 25. November 2006.

Arbeitswochenenden

Hasliberg (Berner Oberland, Schweiz)

Samstag/Sonntag, 24./25. September 2005. Arbeitszeiten: Sa ab 13 Uhr, So bis 15 Uhr. Moderation: Marianne Haag. Kostenbeitrag: 12 Euro.

Samstag/Sonntag, 28./29. Januar 2006. Arbeitszeiten: Sa 14 - 19 Uhr, So 10 - 15 Uhr, Moderation: Birgit Rohloff; Kostenbeitrag: 12 Euro.

Hasliberg (Berner Oberland, Schweiz):

Samstag/Sonntag, 28./29. Januar 2006, Arbeitszeiten: Sa ab 13 Uhr, So bis 15 Uhr; Moderation: Marianne Haag, Kostenbeitrag: 12 Euro.

Übersicht über die von der Stiftung herausgegebenen und lieferbaren Titel**Jenseits von ‚Begabt‘ und ‚Unbegabt‘**

Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen
Dokumentation des Einführungskurses von Heinrich Jacoby 1945 in Zürich. Herausgegeben von Sophie Ludwig. 6., durchgesehene Auflage. Hamburg: Christians 2004, 368 Seiten, Broschur, 25 Euro.

Musik: Gespräche – Versuche 1953-1954

Dokumentation des Musikkurses von Heinrich Jacoby aus den Jahren 1953 und 1954. In erster Auflage herausgegeben von Sophie Ludwig. Von Rudolf Weber überarbeitete Neuauflage mit Hörbeispielen auf einer CD. Hamburg: Christians 2003, 376 Seiten, Broschur, 25 Euro.

Erziehen – Unterrichten – Erarbeiten

Dokumentation aus Kursen Heinrich Jacobys in Zürich 1954/55. Bearbeitet von Sophie Ludwig. Hamburg: Christians 1989, 164 Seiten, Ppb. 16,80 Euro. Beim Verlag vergriffen, über die Stiftung noch beziehbar.

Elsa Gindler – von ihrem Leben und Wirken**„Wahrnehmen, was wir empfinden“**

Textauswahl und Darstellung von Sophie Ludwig, bearbeitet von Marianne Haag. Hamburg: Christians 2002, 200 Seiten, Broschur, 18 Euro.

Norbert Klinkenberg: Moshé Feldenkrais und Heinrich Jacoby – eine Begegnung

Schriftenreihe der Heinrich-Jacoby/Elsa-Gindler-Stiftung, Band 1, 2. Aufl. 2005, 64 Seiten, Broschur, 14 Euro.

Sämtliche Titel (außer „Erziehen ...“) sind zu beziehen über den Buchhandel, sofern dies Schwierigkeiten bereitet, auch unmittelbar bei der Stiftung.

Impressum

Herausgegeben vom Vorstand der Heinrich-Jacoby/Elsa-Gindler - Stiftung.

V.i.S.d.P.: Dr. H.P. Wüst, Nassauische Straße 64, 10717 Berlin

Redaktion: Wolfgang von Arps-Aubert, Marianne Haag, Inken Neubauer.

Mit vollem Namen gezeichnete Beiträge decken sich nicht unbedingt mit der Meinung der Redaktion.

Der Abdruck des Fotos auf Seite 7 erfolgt mit freundlicher Genehmigung der SLUB (Sächsische Landes-Universitäts-Bibliothek) Dresden/Deutsche Fotothek; das Foto auf Seite 14 ist dem oben angezeigten Buch „Musik: Gespräche – Versuche 1953-1954“ entnommen. Fotos auf Seiten 16 und 18: Udo Petersen.

Auflage: 450 Exemplare.

Heinrich Jacoby/Elsa Gindler-Stiftung

Gemeinnützige Stiftung des privaten Rechts.

Teplitzer Straße 9, 14193 Berlin (Grunewald)

Telefon: (030) 89 72 96 05

Fax: (030) 89 72 96 04

www.jgstiftung.de

E-Mail: info@jgstiftung.de

Bankverbindung: Konto Nr. 720009057 bei der Berliner Sparkasse (BLZ 100 500 00).