

E 20 546 E

# Erziehungs- kunst

Erfahrung und Verstehen  
in der Geographie

Industriepraktika

Marxismus und soziale  
Dreigliederung

Das Urteil des  
Bundesverfassungsgerichts

Monatsschrift zur Pädagogik  
Rudolf Steiners

5 | Mai 1987

Herausgeber: Bund der Freien Waldorfschulen  
 Die Erziehungskunst ist gleichzeitig Organ der Pädagogischen Forschungsstelle  
 beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V., der Vereinigung »Freunde der  
 Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.« und der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.  
 Schriftleitung: Dr. Klaus Schickert unter Mitarbeit von Elisabeth von Kügelgen, Dr. Manfred Leist,  
 Andreas Neider, Justus Wittich  
 D-7000 Stuttgart 1, Heidehofstraße 32, Telefon (07 11) 2 10 42-0  
 Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser

## INHALT

Erfahrung in der Geographie und ihre Vertiefung zu geistigem Verstehen, dargestellt an Beispielen aus Skandinavien (mit farbigem Bildteil auf S. 361 ff.)	<i>Walter Liebendörfer</i>	321
Industriepraktika. Erfahrungen der Freien Waldorfschule Kassel	<i>Karl Fischer</i>	330
Marxismus und soziale Dreigliederung. Betrachtungen zum Begriff des Materialismus, angeregt durch ein Buch von Christoph Strawe	<i>Karl Neuffer</i>	340
<b>ZEICHEN DER ZEIT</b>		
Staatliche Finanzhilfepflicht für Freie Schulen. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts	<i>Benediktus Hardorp</i>	347
Staatliches Ablehnungsrecht bei Freien Grundschulen. Urteil des Bundesverwaltungsgerichts	<i>Hans-Jürgen Bader</i>	353
<b>AUS DER SCHULBEWEGUNG</b>		
2000 Eltern, Lehrer und Schüler in Hamburg. Eindrücke von der 25. Jahrestagung	<i>Klaus Schickert, Andreas Neider</i>	355
<b>LITERATURHINWEISE – BUCHBESPRECHUNGEN</b>		
Christentum – Anthroposophie – Waldorfschule. Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik (S. Leber u. a.)	<i>Georg Kniebe</i>	358
Argumentationsschemata der Kritiker (H. Ullrich: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung)	<i>Volker Rentsch</i>	365
Chorkompositionen für einen zeitgenössischen Musikunterricht in der Oberstufe (P.-M. Riehm)	<i>Stephan Ronner</i>	369
Armenien und Georgien als Quellort der Gralströmung (F. Teichmann: Der Gral im Osten)	<i>Christoph Göpfert</i>	371
Neue Literatur	<i>K. S.</i>	375
Mitteilenswertes in Kürze	<i>J. W., B. Hardorp K. S., R. Bünsow</i>	376
Termine		380
Anschriften der Autoren		381
Tagungsprogramme (Seminarkurs; Zürcher Sommertg.)		382

*Beilagen:* Spendenaufruf der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart;  
 Geschäftsbericht des Verlags Freies Geistesleben, Stuttgart; Prospekt des Vereins zur Förderung anthroposophischer  
 Heilpädagogik.

Die »Erziehungskunst« erscheint jeweils in der zweiten Hälfte eines Monats und kann durch jede Buch-  
 handlung oder direkt beim Verlag bezogen werden. Jahresabonnement DM 46,- zuzüglich Porto (Inland:  
 DM 10,20, Ausland: DM 15,80), Studentenabonnement DM 34,50, Einzelheft DM 5,-, Doppelheft DM 10,-.  
 Vor jeder Zahlung bitte unbedingt eine Rechnung abwarten! Das Abonnement kann nur mit einer Frist von  
 sechs Wochen zum Jahresende gekündigt werden. Zur Zeit ist die Anzeigenpreisliste Nr. 12 vom 1. 1. 1986  
 gültig. Anzeigenschluß ist jeweils der 10. des Vormonats. ISSN0014-0333  
 Verlag Freies Geistesleben GmbH · 7000 Stuttgart 1 · Haußmannstraße 76 · Telefon (07 11) 28 32 55

# ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang LI

Heft 5

Mai 1987

---

Walter Liebendörfer

## Erfahrung in der Geographie und ihre Vertiefung zu geistigem Verstehen – dargestellt an Beispielen aus Skandinavien

Im Lehrer der Oberstufe regt sich die Frage: Welche Bedeutung gestehen wir der unmittelbaren geographischen Erfahrung zu in der Durchführung unseres Auftrags, die Schüler an das Wesen Erde heranzuführen, um in ihnen durch die Erdenerfahrung Verantwortungsbewußtsein zu erwecken?\*

Es gilt als selbstverständlich, daß wir im biologischen Bereich den Dialog mit der Natur nötig haben, um diejenigen Gedanken zu entwickeln, die dem Wesen der Pflanzen oder der Seelenart der Tiere nahekommen oder wenigstens entsprechen. Erste, willensbetonte kindliche Erfahrungen führen uns auch zur Berührung, zum Erfühlen und Erspüren der Erde selbst. Sie trägt alles Leben, nimmt es in seiner Vergänglichkeit in sich auf, wandelt es in der Verwesung und läßt es wieder aufs neue hervorsprossen. Frühkindliches Spiel im Arbeiten an der Erde, phantasiegetragenes Umgehen mit irdischem Stoffe nehmen voraus, was sehr viel später einmal, von Verständnis und Einsicht getragen, zur Pflege und Verwandlung unserer Lebensgrundlage, des Mutterbodens, zu schaffen sein wird, was zur Gestaltung der Landschaft aus geistig-moralischen Zielsetzungen heraus führen kann.

### *Vielfältige Heranführung der Schüler an die Erde*

Alle pädagogische Tätigkeit geschieht in Metamorphosen. Wie uns jedes kindliche Alter in neue Bereiche menschlichen Wesens hineinführt, so auch die Tätigkeit

---

\* Dieser Aufsatz ist die umgearbeitete Fassung eines Vortrags, der am 15. 10. 1986 auf der 6. Stuttgarter Arbeitswoche für tätige und künftige Oberstufenlehrer an Waldorfschulen gehalten wurde. Ein Bericht über diese Tagung erschien in »Erziehungskunst« 2/1987, S. 119 ff. – Aus den beim Vortrag gezeigten Zeichnungen und Aquarellen sind die Beispiele im farbigen Bildteil dieses Heftes ausgewählt. – Zu der in diesem Beitrag vertretenen Auffassung der Erde vgl. den Aufsatz von Ernst-Michael Kranich im vorigen Heft der »Erziehungskunst« auf S. 240 ff. (besonders S. 252–255).

des Lehrens und Erziehens. Hausbau-epoche, Kartenzeichnen, Pflege des Schulgartens im Wandel der Jahreszeiten, all dies führt uns an Aufgaben heran, die wir an der Erde und mit der Erde zu vollziehen haben. Beim farbigen Erzählen des Lehrers, der versucht, all die Tatsachen, die zu vermitteln sind, an Umfassenderes anzuschließen, beim gemüthhaften Verweilen in menschlicher Begegnung, bei formender und malender, auch singender und sprechender Tätigkeit entsteht im Kinde allmählich ein inneres Bild der Mutter Erde, die man lieben kann. Noch ist es nicht möglich, in der äußeren Begegnung der Kinder mit fremdartiger Landschaft auch das innere Bild mit entstehen zu lassen. Der Vierzehnjährige setzt sich mit einiger Scheu dem Ausblick in eine großartige oder gar überwältigende Landschaft aus. Hinter fremd und hart klingenden Wortfassaden versteckt er seine zaghafte Empfindungen. Hier wären Brücken zu bauen, um das Erfassen der Bilder, die sich im Seeleninnern formen wollen, erst möglich zu machen.

Geologie-epoche in der neunten Klasse. Der junge Lehrer erzählt temperamentvoll von einsamen Bergespitzen, die sich in langen Zeiten durch Faltung und Deckenüberschiebung im Zusammenwirken mit Verwitterung und Erosion herausgebildet haben. Auch beschreibt er Alpenklüfte und abgrundtiefe Schluchten, erfüllt von tosenden, wild wirbelnden Wassern. Ein phlegmatisch-melancholischer Schüler meldet sich. Ja, so meint er, »das alles ist eigentlich fast genauso wie bei mir, nur gibt es da meist Täler«. Der überraschende Kommentar des Schülers wird für den Lehrer zum Schlüssel für vieles, was später in manchen Jahren pädagogisch zu vollziehen ist.

Das Erleben des Vierzehn- oder Fünfzehnjährigen ist eben doch manchmal so ganz anders als die vorwiegend gedankengelegene, Erklärungen suchende Betrachtungsweise des Lehrers. Wenn es ihm möglich ist, wird auch der Fünfzehn- oder Sechzehnjährige seinem eigenen Erleben andersartigen Ausdruck verschaffen, als es der Lehrer wohl erwarten möchte. Dabei treten gerade nicht *Naturerklärungen* in den Vordergrund, wohl aber findet man Bilder eines Geschehens, vielleicht auch den Ausdruck seelischer Dynamik.

### *Geologisch-geographische Exkursion mit einer zehnten Klasse*

Auf geologisch-geographischer Exkursion mit einer zehnten Klasse. Lange, mühselige Busfahrt von Stockholm nach den Lofoteninseln<sup>1</sup>. In Ängermanland, der Karte nach noch in der Mitte Schwedens gelegen, in geographischer Wirklichkeit aber doch schon zu Nordschweden gehörig, kommen wir zu Fischerdörfern, die einige Rätsel aufgeben. Unter den Landungsbrücken wachsen nämlich Himbeersträucher. Die Fischerboote aber schaukeln erst in einigen Metern Entfernung von den Brücken. Für den kundigen Geologen und Geographen offenbart diese Tatsache mit einem Mal das Ereignis der Hebung der skandinavischen Küsten. Und nur allzu gern und allzu schnell präsentiert auch der Lehrer vor einem derartigen Lehrbuchbeispiel die allgemein angenommene Erklärung. Durch die

---

<sup>1</sup> Es handelt sich um eine Klasse der Kristofferskolan in Stockholm.

gewaltigen Eismassen der Eiszeiten sei nämlich die ganze Halbinsel in eine halbflüssige Magmamasse eingetaucht, um dann nach Abschmelzen der Massen wiederum ans Licht zu kommen. Es wird auch keinem Schüler die geringsten Schwierigkeiten bereiten, diese Lösung des Rätsels sofort zu verstehen und dem Lehrer alles aufs Wort zu glauben. Und doch – was könnte es nicht einbringen, die Schüler das ganze Rätsel der Hebung eines mächtigen, 40 Kilometer tief reichenden Granitmassivs für einige Zeit mit sich herumtragen zu lassen, es mitzunehmen in die Berge etwa, die in der Nähe der Fischerdörfer steil aufragen.

Man klettert also hinauf. Dies kostet zwar einige Mühe, bringt jedoch ganz andere Erfahrungen ein, die weiter tragen als die geglaubte Erklärung. Während einer Verschnaufpause blicken wir von halber Höhe auf die Fjordlandschaft. Draußen erfährt ein Raubvogel durch die aufsteigende, spätsommerlich warme Luft köstliche Leichte. Ihm bleibt wohl das Keuchen erspart. Weiter! Hoch über uns im Berg lockt die »Räuberhöhle«. Ja, wirklich eine Höhle, im Granit! Wasser tropft vom Dach, aber ausgehöhlt hat diese Höhle die Meeresbrandung. Ganz oben das kahle, abgerundete Plateau des Skuleberges. Unweit davon Meeresgeröll. Nun liegt es vor Augen: Seit der letzten Eiszeit, also innerhalb von 10 000 Jahren, wurde der Berg 290 Meter aus dem Eismeer nach oben getragen. Man könnte es auch anders ausdrücken: Schwere Bergesmassen, ja das ganze Land wurden aus der Tiefe gehoben und gleichsam dem Himmel etwas näher gebracht. Das gewaltige Ereignis der Hebung erhält durch die unbewußt verglichene Erfahrung des eigenen Steigens, vollbracht in erlebbarer (weil mühseliger) Willenstätigkeit, eine völlig andere Dimension als durch die zur mechanischen Vorstellung reduzierte oder abgeschattete Erklärung.

Später, nach ähnlicher Tour auf den Lofoten, wobei es noch etwas höher hinaufging, schrieb eine Schülerin folgende Zeilen in ihr Reisetagebuch:

Ein Wille führt mich langsam  
zum Gipfel, den ich noch  
nicht sehen kann.  
Ich strebe  
Ich ziehe mich zäh  
nach oben.  
Ich gebe all meine Kraft und all meinen Willen  
dem Berge unter meinen Füßen  
Ich strebe nach einem Ziel.

Keuchend und warm lagen wir ausgepumpt da und genossen die »Belohnung«, die Aussicht – am Abgrund – auf die andere Seite.

### *Vertiefung des Erlebten durch neue Betrachtungsweisen des Werdenden*

Die Vertiefung eines solchen Erlebens geschieht nicht gerade im Fluge. Sie setzt neue, zunächst immer wieder rätselvolle Erfahrung voraus. Weitere, mühselig erreichte Ausblicke ergeben sich, überraschende Perspektiven treten auf. Wir sehen Küsten, im südlichen Schweden etwa, welche, unverändert im Niveau, heute

wie ehemals am Meeresspiegel liegen. Wir überblicken Senkungen, welche die heutigen Nord-Ostseeverbindungen schufen. Wir dürfen dabei sein, wie jungfräuliches Ackerland erstmalig unter den Pflug kommt (noch vor ein paar Jahrzehnten spielten die Kinder im Schilf). Schließlich können wir es nicht nur auf der Karte nachvollziehen, sondern auch wirklich selber einsehen: Skandinavien erhebt sich als Ganzheit, gleich einer Muschel, einem Gewölbe, in schönster Gestalt – nicht ebenmäßig, aber doch wie im Zeitenlaufe fließend, den Punkt größter Leichte langsam nach Westen verlagernd.

Aus der Sicht des Biologen oder auch des Landwirtes ergeben sich wiederum neue Erfahrungen. Betrachten wir das Gebiet, welches nach der letzten Eiszeit unter dem Wasserspiegel gelegen war, in heutiger biologischer Perspektive, so bringt es, durch lehmige Ablagerungen begünstigt, eine verhältnismäßig reiche Pflanzenwelt hervor. Die besten Ackerbaugelände im Lande befinden sich gerade dort. Mancherorts, im mittelschwedischen Gebiet etwa, liegen kahle, häufig auch kiefernbewachsene Granit- oder Gneiskuppen wie eingesprengt in großflächige Landbaugelände. Ältestes Urgebirge Europas (ursprünglicher fennoskandischer Schild) wird hier wie durchdrungen von zwar noch unreifem, aber doch im Ansatz fruchtbarem Boden. Die eiszeitliche Senkung und danach das Wiederauftauchen aus den Wassern bedeutete: Verjüngung, Erneuerung, vielversprechende Befruchtung einer früh versteiften Bildung durch das wässerige Element.

Betrachten wir an dieser Stelle die Kulturentwicklung nachfolgender Zeiten, so könnten wir aus den ganzen Denkgewohnheiten unserer Zeit heraus wohl versucht sein, alles Spätere aus ursächlichen, mechanisch gedachten geologischen Ereignissen und daraus folgenden Vegetationsverhältnissen ableiten zu wollen. Dem naturwissenschaftlich geschulten Lehrer wird es geradezu schwerfallen, einem oft geübten kausalen Gedankenfaden nicht einfach nachzulaufen. Dabei wäre jedoch zu bemerken, daß bei Anlehnung an neodarwinistische Gedankengänge das Altvergangene nicht etwa als ursächlich gedeutet wird, sondern als mehr oder weniger zufällig, höchstens nach bekannten mechanischen Prinzipien verlaufend, aufzufassen wäre. Alles Bilden und Umbilden der geographischen Gestalt wäre Resultat des allgemeinen Kampfes oder Spieles aller Kräfte der Natur.

Nun bringen neuere Gedanken auf biologischem Felde das Erleben vergangener Gestaltungen in einen Zusammenhang mit dem eigentlich Werdenden<sup>2</sup>. Im Erfassen der Pflanzenmetamorphose konnte deutlich werden, daß Werdendes wie aus der Zukunft kommend gesehen werden kann<sup>3</sup>. Auch die Entwicklung des Menschen konnte unter veränderter Perspektive in dieser Weise neu betrachtet werden<sup>4</sup>. Sollte es möglich sein, auch das Werden der Ganzheit Erde als Ausfluß eines sich immer wieder erneuernden und entwickelnden Lebens zu begreifen? Auch geologische Organe wie etwa der fennoskandische Schild zeigen Spuren fließender

---

2 Sören Lövrup: The four theories of evolution, *Rivista di Biologica* No. 1–3, 1982.

3 Jochen Bockemühl: Äußerungen des Zeitenleibes in den Bildebewegungen der Pflanze; in: *Elemente der Naturwissenschaft*, Nr. 7, Dornach 1967.

4 Wolfgang Schad: *Gestaltmotive der fossilen Menschenformen*, in: *Goetheanistische Naturwissenschaft* Bd. 4, Stuttgart 1985.

Bildung, geben Zeugnis späterer Verhärtung wie auch neuerlicher Aufweichung und Metamorphose. Die später erfolgenden Schichten-Ablagerungen mit den erhaltenen Spuren des Lebens der entsprechenden Epoche nehmen sich aus wie Fußspuren der Entwicklung. Sie sprechen zu uns von plötzlich auftretender Vielfalt lebendiger Formung, von Versteifung und Spezialisierung, dann auch wieder von neuerlicher Bildung und Umbildung.

Das eigentliche Ereignis der Evolution aber bleibt im Äußeren unbeobachtbar. Es ist im Denken zu vollziehen und kann nur dort erfahren und beobachtet werden. So gesehen hat auch die Verjüngung ältester Landschaften, wie etwa der schwedischen oder gar der finnischen weithin wassergestauten Gebiete, nicht unbedingt eine ursächliche, wohl aber eine auf die Zukunft gerichtete, prospektive Bedeutung. Wie noch aufzuzeigen ist, tritt dies im modernen Bewußtsein beim Kampf um die zukünftige Landschaftsgestaltung zutage. Was für die Zukunft gewollt wird, was gleichsam aus der Zukunft in unsere Zeit hereingeholt wird, ist das letztlich Entscheidende. Diese gültige Erfahrung darf uns Führer sein zu Exkursen, die früheren Zeiten gelten, in denen das moderne Selbstbewußtsein des Menschen eben noch nicht auftreten konnte.

### *Bilder skandinavischer Landschaften*

In den einzelnen Bildern der skandinavischen Landschaften fallen verschiedenste Pflanzengesellschaften ins Auge. Wir stehen mit einer 11. Klasse in einem der wenigen noch verbleibenden Laub-Urwälder der Insel Öland. Jetzt, im Mai, ist dies eine klingende Welt. Der Chor der Vögel zieht sich schon ganz durch die immer heller werdenden Nächte hindurch. Dunkelgrüner Efeu rankt sich an den mächtigen alten Stämmen der Ulmen und Eschen empor. Das erste, zarte Grün der Linden webt vermittelnde Schleier zwischen dem lichten Frühlingshimmel und dem braunen, humusduftenden Waldboden. Der Wald blüht zu dieser Zeit am Grunde. Bald genug wird ein grünes Gewölbe, gebildet aus der vielfältigen, sich jetzt entfaltenden und entwickelnden Blätterwelt, wie abschirmend Licht und Sonne abdunkeln. Dafür belebt sich die Humusschicht. Zu dieser Zeit, gegen Mittsommer, wird auch der Klang verstummt sein. Was bleibt, ist die im Mückengesumme vibrierende, feuchte Abendluft und der Sologesang der Amseln.

Gar nicht fern von hier schimmert im hellsten Schein eines großen, weiten Himmelsgewölbes die öländische Alvar-Heide. Auf anstehenden ordovizischen Kalksteinschichten ist der dortige Mutterboden mager und übrigens auch nur sehr spärlich vorhanden. Für unsere Siebzehnjährigen ist es immer eine völlige Überraschung, so ganz unerwartet sich weit draußen zu finden, in einer ganz dem Himmel zugekehrten Welt mit weit entferntem, flachem, kreisrundem Horizont. Es bedarf schon der Hinwendung zu all den tausend winzig kleinen, feinst geformten Einzelheiten der Pflanzen und Tiere, um sich hier nicht in irgendeiner Sehnsucht oder auch im sinnlosen Geschwätz zu verlieren.

Wir erziehen uns zur nötigen Achtsamkeit mit Hilfe unserer Aquarell- und Zeichenblätter. Wie ganz anders und um so viel schwieriger ist es hier, Pinsel und

Stift so zu führen, daß etwas vom Leben draußen im eigenen Schaffen aufleben kann – als in den oft schon sehr gekonnten Versuchen im Rahmen der Schule. Wir machen so die grundlegende Erfahrung des unbedingten Zusammengehörens von Pflanze und Boden.

Bei näherem Zusehen zeigen sich einige Einzelheiten noch in etwas anderem Lichte. Die Pflanzengesellschaften des öländischen Alvares enthalten deutliche Elemente der südeuropäischen Steppenheiden, andererseits aber auch Elemente der arktischen und subarktischen Floren. Hier schieben sich gleichsam verschiedene Lebensstile ineinander, was nur vom zeitlichen Werden her verständlich ist. Wir können manches lernen, wenn wir dieses Werden in uns lebendig zu machen versuchen.

### *Phasen der nacheiszeitlichen Besiedelung*

In der nacheiszeitlichen Besiedelung der zunächst verödeten, vom Eise befreiten oder aus dem Eismeer aufsteigenden Lande sind heute noch, vor allem durch die Resultate der Pollenanalyse, verschiedene Phasen zu erkennen. Wir finden sie dann auch im Verwobensein der Pflanzengesellschaften wieder. Im Gefolge des schmelzenden Eises vollzog sich zunächst die Einwanderung der subarktischen Pflanzen und Tiere, auch der nacheiszeitlichen Rentierjäger. Danach frühe Besiedelung mit Birken, Kiefern und Wacholdersträuchern. Neue Vorstöße des Eises, also Regressionsphasen, und wieder erneutes Schmelzen. Moränenrücken, die sich heute deutlich in ost-westlicher Richtung weithin verfolgen lassen, zeugen davon. Erneute Wärmezufuhr und Ausbreitung der Laubwälder mitteleuropäischer Art wie auch der Steppenpflanzen bis weit nach Norden. Zeitweilig greifen Meeresarme tief in die Ausgestaltung des heutigen Ostseeraumes hinein. Während der sogenannten Yoldiazeit (ca. 7000 v. Chr.) streckte sich ein Arm des westlichen Nordmeeres in dreifacher Gliederung gegen Osten. Bottnischer Meerbusen, finnischer und baltischer Meerbusen werden angelegt. Die ganze Gestaltung des östlichen Ostseeraumes, die sich kulturell wohl erst in Zukunft in ihrer vollen Bedeutung zeigen kann, bahnte sich damit an. Dies geschah zu einer Zeit, als die britischen Inseln noch mit Kontinentaleuropa vereinigt waren. Was dann Senkungen im Nordseeraume an späteren Inselbildungen erschufen, formte sich hier im Osten als dreifache Differenzierung. Die neue Gestaltung wurde später abgegrenzt vom westlichen Einfluß durch die Hebung der skandinavischen Halbinsel.

Weiterhin fließen jedoch die wärmenden, feuchten Luftmassen vorwiegend von Westen nach dem Osten hin. Sie machen eine Kulturentfaltung im Norden überhaupt erst möglich. Was meteorologische Statistik nie voll erfassen wird, ist die Ausbildung der charakteristischen Großwetterlagen, wie sie manchmal durch Monate hindurch das Erleben der Menschen bestimmen (so etwa im Januar/Februar 1987). Das Überwiegen der westlichen Strömung (z. B. im Verlauf des Spätherbstes 1986) bedeutet raschen Wechsel der Wetterlage, Einfließen feuchter, warmer Luft, Wachstum und Gedeihen der Pflanzenwelt. Die Herrschaft östlicher Hochdruckgebiete wiederum bringt Kälte oder auch Hitze, Sonne und Trockenheit, sogar Dürre. Im menschlichen Erleben scheint im ersteren Falle ein terrestri-

sches Element betont zu sein, im zweiten Falle ein kosmisches Element. In manchen Frühjahrswetterlagen scheint sich die Erde überhaupt nicht mit dem Geschehen am Himmel verbinden zu wollen, und das wässerige Element wird wie abgewiesen. Da im Norden Hüllenorgane, die zwischen Himmel und Erde vermitteln und ausgleichen könnten, insgesamt nur schwach ausgebildet sind, ist der kosmische Einfluß ohnehin stark, was aber die Pflanzkultur eher hemmt als fördert. So ergibt sich als Aufgabe menschlicher Kultur die Entwicklung und Ausbildung der Hüllenorgane, u. a. in Form einer ausreichenden Humusschicht.

### *Entstehung und Entwicklung der Kulturlandschaften*

Als im Übergang der Jungsteinzeit zur Bronzezeit vermutlich neue Völker an die Küsten Skandinaviens gelangten, wurden Wälder gerodet, Ackerbau und Viehzucht hielten Einzug, und neue, lichtere Kulturlandschaften entstanden (laut pollenanalytischen Forschungsergebnissen). Wir stehen vor den rätselhaften Felszeichnungen an vielen Orten Mittel- und Südschwedens. Schiffe kommen an, Lebensbäume werden dem Felsen eingeprägt, Sonnensymbole zeigen sich überall (s. Abb. auf S. 328). Mancherorts tauchen auch Bilder eines pflügenden Bauern oder Priesters auf (s. Abb. einer Felszeichnung aus Litsleby, Tanüm). Der Pflüger hält einen Zweig oder Lebensbaum. Zwei Furchen sind gezogen. Zur dritten wird eben angesetzt. Noch im letzten Jahrhundert fand sich eine Überlieferung, wonach die erste Saat im Frühjahr mit dem Ziehen dreier Furchen zu beginnen war, wobei die Schollen nach der Sonnenseite fallen sollten. Auch der für das Wachstum notwendige Zweig wurde angeführt.



*Felsritzung bei Litsleby, Tanums, Bohuslän. Zeichnung von Max Roosman nach P. V. Glob.*



*Felsritzung aus Bohuslän (westl. Schweden), vermutl. frühe Bronzezeit: Schiffe mit Lebensbaum.*

Durch die Zeiten hindurch entwickelte sich nun eine Kulturform, die für den schwedischen Raum typisch werden sollte, nämlich die der sogenannten Laubwiesen. Es handelt sich dabei um das Verweben von gelichtetem Laubwald und vielfältig zusammengesetzter, reich blühender und erst spät zu mähender Wiese. Die Pflgetätigkeit der Laubwiesen war genauestens im Brauchtum geregelt, und alle Tätigkeit geschah als Gemeinschaftsarbeit. Nur wer sein Land pflegte, konnte Anspruch darauf erheben (in diesem Zusammenhang bedeutete »hävda« sowohl pflegen als auch Anspruch erheben auf sein Recht). So entwickelten sich wohl germanische Rechtsbegriffe in anderer Weise als die römischen. Bis in unsere Zeit hinein erhielt sich oder verbesserte sich gar die Fruchtbarkeit des Bodens wohl mit durch die ständige Pflege einer nicht versauernden Humusschicht. In späterer Zeit wurden dann die Äcker und auch das Gartenland aus der »Wiesenmutter« entlassen.

Man übersieht leicht, daß die ursprüngliche Landbaukultur sich zu einer Zeit entwickelte, wo im schwedischen Gebiet die heute so charakteristische Fichte noch gar nicht vorkam. Deren Ausbreitung erfolgt erst zur Eisenzeit, von Nordosten nach Süden fortschreitend. Erst in der allerjüngsten Zeit kam es dann zu den monotonen Fichtenwaldplantagen, die wir jetzt überall vorfinden. Durch Einschränkung der Weiden im Zusammenhang mit einer rationalisierten Agrikultur hörte die Pflege der Laubwiesen in den vierziger Jahren unseres Jahrhunderts völlig auf.

## *Die gegenwärtige Problematik – Zukunftsfragen*

Neuerdings wurde angeordnet, für jedes nicht gebrauchte Stück Weideland Nadelwald anzupflanzen, was zu einer nicht rückgängig zu machenden Versauerung des Bodens führen würde. Doch entflammt im Augenblick eine lebhaftere Debatte um die Ausformung der Landwirtschaft. Der Ausgang dieses Kulturkampfes wird sich über Jahrhunderte hinaus in der Ausgestaltung des Pflanzenkleides manifestieren. Schweden »leidet« heute wie viele Länder an Überproduktion von Lebensmitteln, die zu subventionierten Preisen auf dem Weltmarkt abgesetzt werden. Man erwägt in dieser Lage, alle nicht lohnenden, kleineren Höfe, besonders in Nordschweden, aufzugeben, um dafür Wälder anzupflanzen. Dafür könnten die Erträge der verbleibenden großen Höfe durch den erhöhten Gebrauch von Chemikalien noch mehr hinaufgetrieben werden, was dann auch zu erhöhter Wirtschaftlichkeit führen soll.

Die Fragen sind jedoch offen. Von einer parlamentarischen Mehrheit wurde die bereits stattfindende Überdüngung und Vergiftung der Natur mit einer besonderen Steuer belegt, die für jede Tonne Kunstdünger und Gift zu entrichten ist. Die einfließenden Gelder sollen der alternativen, biologischen oder biologisch-dynamischen Landwirtschaft zukommen. Überraschend viele Menschen beginnen sich heute für diese brennenden Fragen zu interessieren. Hier erlebt man, wie verschiedenen zukunftsgerichtete Willensimpulse in Menschen leben können. Man sollte sich von einer Entwicklung, die wie von selbst der Zukunft entgegenläuft, nichts erwarten. Hintergründig sind eben doch bestimmte Absichten und Zielsetzungen, oft wirtschaftlicher Art, wirksam. Wie durch ausgesprochene Drohungen deutlich wird, handelt es sich dabei um bestimmte Gruppeninteressen.

Den Lehrern obliegt hier eine entscheidende Aufgabe. Gelingt es, in den Schülern durch sich wandelnde Erlebnisse und Erfahrungen das Wesen der Erde und die Aufgabenstellungen ihrer räumlich differenzierten Organe wenigstens in ein ahnendes Bewußtsein zu bringen, dann können wir darauf vertrauen, daß aus solchem Bewußtsein auch das tiefere Verstehen eines seit langer Zeit in den Raum hineingeronnenen geistigen Entwicklungsprinzips erwachsen wird. Erst ein derartiges Bewußtsein kann zur Quelle werden für wirklich fruchtbare Entwicklungsimpulse. Es sollte uns nachdenklich stimmen, daß es wie in unserem ganzen Jahrhundert auch heute Knotenpunkte im geographischen Raume gibt, an welchen ganze Völker oder abgegrenzte Volksgruppen sich gegenseitig in unbarmherziger Weise zu vernichten suchen, weil eine situationsgemäße Lösung der Probleme nicht gefunden werden konnte. Dabei betrifft jeder Krisenpunkt heute mehr denn je zuvor die Ganzheit. Jeder Raum wirft Fragen auf, stellt uns vor Probleme, deren Lösung nicht aus einer isolierten geistigen Position heraus gefunden werden kann. Um so viel mehr sollten wir uns zur Zwiesprache mit dem inspirierenden Genius loci heranentwickeln, wie auch zum Einklang mit dem Genius mundi, dem leidenden, aber auch hilfsbereiten Geist der Erde.

*Für einen späteren Zeitpunkt ist eine Fortführung dieser Betrachtung in Richtung eines mehr innerlichen Erlebens der Landschaften geplant, mit dichterischen Zeugnissen aus dem Schwedischen und Norwegischen.*

Karl Fischer

## Industriepraktika

*Erfahrungen der Freien Waldorfschule Kassel*

Es ist in der Waldorfschulbewegung wohl allgemein bekannt, daß die Kasseler Waldorfschule seit 1969, angeregt durch die Initiative und das Konzept von Erhard Fucke und seinem Team, ihre Oberstufe ab der 11. Klasse differenziert hat. Die Schüler können wählen, ob sie von der 11. Klasse an im Abiturzweig bleiben oder eine praktische Ausbildung im Metallbereich, im Elektrobereich oder im Erzieherseminar durchmachen wollen<sup>1</sup>. 1979 kam die Schreiner Ausbildung hinzu, 1985 die Ausbildung in ländlicher Hauswirtschaft (sog. Öko-Zweig)<sup>2</sup>. Außerdem wurde der Abiturzweig in sich noch insofern differenziert, als ein »Kunstschwerpunkt« (11. und 12. Klasse) angeboten wird, allerdings ohne einen qualifizierten Abschluß. Die Schüler des allgemeinen Zweiges machen das Abitur oder Fachabitur, gehen aber mindestens ab mit der sogenannten mittleren Reife (Realschulabschluß). Die jungen Leute der anderen Zweige machen ihre vorgeschriebenen Prüfungen und können dann bei Lust und Fleiß (und Begabung) das Abitur oder das Fachabitur nachholen. Diese Möglichkeit der Doppelqualifikation ist in längerer Zeit von einigen Kollegen unserer Schule (ebenfalls von Erhard Fucke angeregt) in dankenswerter Weise mit Akribie, Mühe und Fleiß ausgearbeitet worden<sup>3</sup>.

Es wurde aber bald deutlich, daß die gesellschaftlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten unserer Schüler begrenzt blieben. Die Aufbruchstimmung und der Elan der siebziger Jahre sind verfliegen. Die Schüler des Abiturzweiges mußten vorliebnehmen mit den sozialkundlichen Randbemerkungen, die in dem oder jenem Hauptunterricht abfielen. Die »Metaller« und »Elektriker«, später auch die Schreiner bekamen und bekommen gesondert vorgesehenen Sozialkundeunterricht, ebenso die »Erzieher« und die Schüler des Öko-Zweiges. Außerdem haben alle diese Gruppen die Möglichkeit, durch ihr praktisches Wirken (Schreiner, Metaller und Elektriker sind ab dem 2. Lehrjahr an der Gebrauchsgüterproduktion beteiligt) oder durch die verschiedenen Praktika Erfahrungen in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen zu sammeln, zum Beispiel bei Montagen, bei fachbedingten Exkursionen, durch Fachkurse (Holzfachschule), durch Familien-, Kindergarten- und Heimpraktika. Ursprünglich mußten unsere Metaller mehrere Wochen in

---

1 Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule Kassel (Hrsg.): Fünfzig Jahre Freie Waldorfschule Kassel, Kassel 1980.

Fucke, Erhard: Berufliche und allgemeine Bildung in der Sekundarstufe II, Stuttgart 1976. – Das Erziehungsseminar ist seit kurzem in eine Fachschule für Sozialpädagogik umgewandelt worden, ist von der Schule getrennt (kooperiert aber eng mit ihr) und beginnt seine Ausbildung eigentlich – nach einer einjährigen Praktikumszeit – mit jungen Leuten ab etwa 20 Jahren.

2 v. Mackensen, Manfred: Der neubeginnende Ökozweig (in: Spielen, Lernen, Arbeiten – Zeitschrift der Freien Waldorfschule Kassel, Nr. 13, Sommer 1985).

3 Fucke, Erhard: Mehr Chancen durch Mehrfachqualifikation, Stuttgart 1977.

anderen Betrieben praktizieren, was in der Regel den eigenen Horizont erheblich erweiterte und wichtige Vergleiche ermöglichte. Diese Praktika sind jetzt weggefallen. Vom gesellschaftskundlichen Standpunkt aus ist das zu bedauern.

Der Abiturzweig ging also leer aus. Das änderte sich bei uns dadurch, daß wir seit 1977 Industriepraktika einführten, zuerst für die Schüler aller Zweige, dann speziell für den Abiturzweig. Die ersten drei Praktika fanden im Kasseler VW-Werk statt, weitere in mittelständischen Betrieben in der weiteren Umgebung Kassels, die letzten vier wiederum im VW-Werk. Insgesamt haben wir bisher zwölf Industriepraktika gehabt und können dadurch auf einen gewissen Erfahrungsschatz zurückblicken.

Im folgenden fasse ich die bisherigen Erfahrungen zusammen und stelle dar, inwiefern es pädagogisch wünschenswert ist, auch weiterhin solche Praktika zu ermöglichen. Für die Kolleginnen und Kollegen, die weitere Informationen über die »Praktikumsgeschichte« der deutschen Waldorfschulen benötigen, sei auf das Heft vom März 1972 der »*Erziehungskunst*« verwiesen<sup>4</sup>, das ganz dem Thema »Industriepaktikum an Waldorfschulen« gewidmet ist, außerdem auf den Bericht »Erfahrungen mit dem Industriepaktikum« in »*Erziehungskunst*« 10/1979.<sup>5</sup>

### *Einblick in die Industriegesellschaft tut not*

Wie sollen wir unseren Schüler klarmachen, daß wir in unserer heutigen Industriegesellschaft Glieder einer Mega-Maschine sind<sup>6</sup>, die uns wie Leviathan zu verschlingen droht? Wie können wir verdeutlichen, daß wir, uns in unserer Menschenwürde behauptend, neue Freiräume zu schaffen haben, die, aneinander anschließend und sich gegenseitig ergänzend, eine humane Zukunft in einer menschenwürdigen Gesellschaft ermöglichen?<sup>7</sup> Wie können wir ihnen zum Erlebnis bringen, daß es überall Menschen guten Willens gibt, die an der Zukunft arbeiten, daß es aber nicht gleichgültig ist, ob ich im Dienst eines Großkonzerns ein »Rädchen im Getriebe« bin oder in einer »Werkstätte der neuen Gesellschaft« (Robert Jungk) arbeite<sup>6</sup>. Oder sollte es sogar so sein, daß auch in Riesenfabriken sich menschenwürdige Zukunft bildet insofern, als dort Menschen Entwicklungen und Bewußtwerden durchmachen, die sie befähigen, die Zeichen der Zeit richtig zu deuten und Konsequenzen daraus zu ziehen? Wird es dem Lehrer

---

4 »*Erziehungskunst*« 3/März 1972: Vom Industriepaktikum an Waldorfschulen aus der Sicht des Lehrers, des Unternehmers und des Schülers, Stuttgart 1972.

5 »*Erziehungskunst*« 10/Okt. 1979, S. 584 ff.: Erfahrungen mit dem Industriepaktikum (K. Fischer).

6 Jungk, Robert: Der Jahrtausendmensch – Bericht aus den Werkstätten der neuen Gesellschaft, Reinbek 1976 (siehe bes. S. 224 f.).

7 Die in dieser und den weiteren Anmerkungen genannte Literatur ist zur Vertiefung des Fragenbereichs gedacht.

Steiner, R.: Die Kernpunkte der sozialen Frage (zuerst 1919); Dornach 1976<sup>6</sup> (GA 23).

Steiner, R.: Drei Vorträge über Volkspädagogik, Stuttgart 1919; Dornach 1980 (auch in GA 192).

Steiner, R.: Nationalökonomischer Kurs, 14 Vorträge 24. 7. bis 6. 8. 22, Dornach 1979<sup>9</sup> (GA 340); Nationalökonom. Seminar, 6 Besprechungen 31. 7. bis 5. 8. 22, Dornach 1973<sup>2</sup> (GA 341).

gelingen, aufgrund des früher gegebenen Geschichtsunterrichts (ab der fünften Klasse) und mit Hilfe der Auswertung, der gemeinsamen Aufbereitung des erlebten Praktikums notwendige neue Wege aufzuzeigen? Kann der Lehrer dadurch als einer wirken, der wirklich Zukunft und Zukunftshoffnung in sich trägt und sie den Schülern vermittelt<sup>8</sup>?

Mit diesen und ähnlichen Fragen gehe ich jährlich gewissermaßen neu ins Industriepraktikum, in der Gewißheit, daß meine früheren Schüler nach dem Industriepraktikum der 11. Klasse als Zwölftkläßler auf einem Bauernhof (z. B. dem Dottenfelder Hof in Bad Vilbel) arbeiten und da im Rahmen des Landbaupraktikums erfahren, wie es um das Verhältnis von Landwirtschaft und Industrie steht, wie wir nur unter Aufgabe unseres wirtschaftlichen »Wachstumsdenkens« mit Vernunft und menschenwürdig so Industrie treiben können, daß auch ein natur- und menschengemäßer Landbau (der auch Landschaftspflege mit einschließt) wieder möglich ist, ein Landbau, der nicht von der Industrie angeglichen und »aufgefressen« wird mit dem Ergebnis unsäglich trauriger Agrarwüsten als Vorboten der allgemeinen Verwüstung der Erde<sup>9</sup>.

Solche Themen, beruhend auf traurigen Fakten unserer Zivilisation, die es »so herrlich weit gebracht hat«, dürfen unseren Schülern nicht vorenthalten werden, sie müssen aber so behandelt werden, daß eine Motivation zur Änderung, zur »Umkehr« besteht, zum »Umdenken und Umschwenken«, um die Thematik einer

---

8 Steiner, R.: Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen, 16 Vortr. vom 23. 12. 21 bis 7. 1. 22, Dorn. 1978<sup>3</sup> (GA 303).  
Steiner, R.: Erziehungskunst, – Methodisch-Didaktisches, 14 Vorträge vom 21. 8. bis 5. 9. 1919, Dornach 1974<sup>5</sup> (GA 294).

Steiner, R.: Die Erziehungsfrage als soziale Frage – die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik, 6 Vorträge 1919, Dornach 1979<sup>7</sup> (GA 296).  
Lindenberg, Christoph: Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln – Praxis eines verkanteten Schulmodells, Reinbek 1975.

Bund der Freien Waldorfschulen Deutschlands (Hrsg.): Soziale Erneuerung als Ursprung und Ziel der Freien Waldorfschulen – 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners, Festschrift, Stuttgart 1969.

9 Boos, Roman (Hrsg.): Landwirtschaft und Industrie, Wortlaute aus Schriften und Vorträgen von Rudolf Steiner, Stuttgart 1957. – Zur Zielsetzung des Landbaupraktikums und zu seiner Durchführung im Zusammenhang der Kasseler Waldorfschule vgl. v. Mackensen, Manfred: »Das Landbaupraktikum in der 12. Klasse«, in »Erziehungskunst« 3/1987, S. 169 ff. – Der Landbau muß beschrieben werden als neues Feld der Eigenarbeit (für andere), der Assoziation (des Zusammenwirkens von Produzenten, Verteilern, Verbrauchern), als Feld der Verantwortung gegenüber den Lebenskräften des Kosmos und der Erde. In diesem Zusammenhang erscheint dann auch die ungeheure Problematik der methodischen Naturzerstörung durch die falsch geplante und in die Sackgasse des Wirtschaftschaos einmündende EG-Agrarpolitik; und ganz allgemein werden die Industrialisierung der Landwirtschaft und ihre ökologisch-biologischen Folgen besprochen. Schließlich wird die Landwirtschaft (Landbau) als Gestalterin der Landschaft behandelt. – In dem Praktikum wird aufgegriffen und gesamthaft weitergeführt, was bei uns an der Kasseler Waldorfschule als Gartenbau-Unterricht und als Forstpraktikum (letzteres 9. Klasse) vorausgegangen ist. Beide genannten Unterrichtsbereiche (6. bis 9. Klasse) sind für alle Schüler gedacht. In der 10. Klasse wird ein geschickter Lehrer, der das Feldmeßpraktikum leitet, sicher neben den eigentlichen Meßarbeiten auch ein genaueres Wahrnehmen der Landschaft und ihrer durch den Menschen aufgeprägten Strukturen anregen und fördern.

bedeutsamen und symptomatischen Ausstellung aufzugreifen, die vor gut zehn Jahren in Zürich und Kassel und auch noch in anderen Städten Mitteleuropas gezeigt wurde<sup>10</sup>.

### *Arbeit und soziale Wirklichkeit im VW-Werk*

Was geschah und geschieht nun in unseren Industriepraktika?

Die Möglichkeit im Kasseler VW-Werk<sup>11</sup> sind vielfältig. Wegen des Jugendarbeitsschutzgesetzes dürfen Schüler allerdings grundsätzlich nicht an einem Band oder im Akkord arbeiten, auch nicht in Früh- oder Spätschicht. Ferner ist die Gießerei ein absolutes Tabu. Sie durfte, von Lehrern abgesehen, nicht einmal besichtigt werden. Sonst aber steht eine Fülle von Arbeitsplätzen – alle übrigens ohne Bezahlung – zur Verfügung. Da ist die Aggregate-Aufbereitung zu nennen (Getriebe- und Motorenaufbereitung, d. h. zum Beispiel Zusammensetzen von erneuerten Getrieben und Motoren), der Werkzeugbau in seinen verschiedenen Ausgestaltungen (Bau von Werkzeugen für Pressen), die Elektrobetriebe (Elektroanlagenbau und -reparatur), die Fahrzeuginstandhaltung (Reparatur vor allem von Gabelstaplern), die Wirtschaftsbetriebe (Arbeit in zwei Großküchen – für Mädchen *und* Jungen), die Gärtnerei (Pflege des Riesengeländes und Aufzucht von Bäumen, Sträuchern, Topfpflanzen und Gewürzpflanzen), die Qualitätssicherung (Prüfung, z. T. stichprobenartig, von eingegangenen Lieferteilen wie beispielsweise Schrauben, Muttern, Gußteilen, Felgen, Elektrozubehör u. a.), Maschineninstandhaltung und Schmiertechnik (Reparatur und Wartung von Drehmaschinen, Fräsmaschinen, hydraulischen und Exzenterpressen, Schleif- und Bohrmaschinen, Kränen, Handhabungsautomaten, d. h. Robotern u. a.), Büroarbeit in den verschiedenen Verwaltungsbereichen, Gesundheitsschutz (Sanitätsdienst bei der Ambulanz), Brandschutz (verschiedene Aufgaben bei der Feuerwehr) und schließlich eine Art Grundeinführung in Stahl- und Kunststoffbearbeitungstechniken in der Ausbildungswerkstatt (Drehen, Fräsen, Bohren, Schmieden, Schweißen – autogen und elektrisch). Aus dieser Aufstellung ergibt sich schon, daß unsere Schülerschar von durchschnittlich dreißig Mädchen und Jungen über das ganze Werk verteilt ist. Die Schüler können sich gruppenweise nur in den Pausen in den Kantinen treffen oder nach Feierabend, um ihre Erfahrungen auszutauschen.

In dem Bericht von 1979 beschrieb ich Erfahrungen vor allem in kleineren Betrieben. Wegen der veränderten Wirtschaftslage mußten wir ab 1983 wieder im VW-Werk arbeiten und versuchten, das Beste aus der Sache zu machen. Das gelang. Die meisten Schüler zogen während ihrer Tätigkeit, die von Elan, Interesse und genauem Blick für den Unterschied zwischen Deklaration und Lebenspraxis

---

10 Arbeitsgemeinschaft Umwelt (AGU) als Hrsg.: Umdenken – Umschwenken. Alternativen-Wegweiser aus der großtechnischen Zivilisation? – Katalog, Zürich 1975.

Haverbeck, Werner Georg: Das Ziel der Technik – Die Menschwerdung der Erde, Olten und Freiburg 1965.

11 Volkswagenwerk (Hrsg.): Kleine Chronik, Wolfsburg 1979.

bestimmt war, großen persönlichen Gewinn aus den Erlebnissen an den jeweiligen Standorten. Das fing schon damit an, daß sie sich 2–3 Wochen (im günstigsten Fall dauern die Praktika drei Wochen, also höchstens fünfzehn Arbeitstage) einem völlig veränderten Rhythmus anpassen mußten. Das Werk zieht morgens um 5.30 Uhr und um 7.00 Uhr Legionen von Menschen in Autos, Bussen und Straßenbahnen in sich hinein und gibt sie um 14.00 Uhr und um 16.30 Uhr wieder frei. Um 14.00 Uhr kommt aber eine neue Welle, vom Werk angesaugt, die erst um 22.30 Uhr herausgegeben wird. Dieses Sich-dem-Rhythmus-des-Werks-anpassen-Müssen ist eine der entscheidend wichtigen Erfahrungen unserer Schüler im Praktikum, und sie werden sich bewußt: So leben mehr als zwei Drittel unserer Zeitgenossen in unserer Gesellschaft, in einen ehernen Rhythmus als funktionierendes Partikel eingepaßt, und sorgen für unseren Wohlstand. In den Berichten, die jeder zu schreiben verpflichtet war, kommt dieser Punkt öfter deutlich zum Ausdruck: daß man sich kaum vorstellen könne, ein ganzes Leben so arbeiten zu müssen; das sei doch wie eine Art Gefängnis.

Eine weitere einschneidende Erfahrung unserer Schüler ist – vielfach beobachtbar – das Erleben von plattester Alltagstrivialität, das Erfahren von krasser Unkenntnis einfachster politischer Zusammenhänge bei bestimmten Schichten der Belegschaft. Weiterhin erstaunen und erschrecken oft die vielfach deutlich wahrnehmbaren festen hierarchischen Strukturen vom Pförtner über Werksschutz und Abteilungsleiter bis zum Werkschef, der aber auch seinerseits sich nach dem Computer-Fertigungsprogramm aus Wolfsburg (das Werk wird von Wolfsburg aus gesteuert) zu richten hat. Die strenge Hackordnung im Werk bedeutet für viele unserer Schüler, die genauer beobachteten, eine Art heilsamen Schock.

Eine theoretische Ergänzung bildeten während des Praktikums Referate von Betriebsratsangehörigen, vom Werksarzt, bisweilen auch von einem Abteilungsleiter oder einem erfahrenen Meister. Eine Besichtigung des Gesamtwerkes war immer Bestandteil des Praktikums.

Aus den z. T. sehr ausführlichen schriftlichen Berichten der Jungen und Mädchen geht auch hervor, daß sie so etwas wie eine Art Befreiung erlebt hätten, indem sie eine derartige Fabrik im Innern hätten kennenlernen dürfen. Man habe doch eine ganz undeutliche Vorstellung gehabt von dem, was unsere heutige Industrie darstellt. Und jetzt wisse man darüber einigermassen Bescheid, punktuell zwar, aber der VW-Konzern sei doch ein Exempel für unsere gesamte Großindustrie.

Es hat sich in den letzten zehn Jahren auch immer deutlicher gezeigt, wie wichtig es für unsere Schüler war, zu erleben, daß die eigenen Lehrer mitgearbeitet (sich mitgefremt und mitgelitten hatten), daß sie auch regelmäßig die Schüler am Arbeitsplatz besuchten und sich persönlich um den einzelnen kümmerten. Soweit ich sehe, sind die Schüler »sensibilisiert« worden, ihr Empfinden in bezug auf gesellschaftliche Prozesse und sozial-ökonomische Zusammenhänge ist gesteigert und verfeinert worden. Sie haben soziale Wirklichkeit wahrgenommen, sie haben Solidaritätserlebnisse gehabt beim Betreuer in der Qualitätssicherung (Inspektion), beim von der Pike aufgestiegenen Büroleiter im Bildungsbereich, beim tüchtigen Altmeister im Werkzeugbau, der überrascht war, daß es so etwas wie Waldorfschulen überhaupt gibt. Einer der betreuenden Sanitäter vertraut mir an: »Ihre A.,

die war einfach Spitze, so was von Engagement und Verlaß! Kein bißchen wehleidig, auch wenn's mal schlimm aussah! Und immer hilfsbereit!«

### *Erkundung anderer Betriebe und Wirtschaftseinrichtungen vom Kraftwerk bis zum Orgelbau*

Bisweilen war unsere Praktikumszeit innerhalb des Werks so kurz bemessen, daß ich Wirtschaftserkundungen in der Umgebung anschloß. Da gab es die Möglichkeit, das Braunkohlekraftwerk der Preussag in Borken bei Kassel zu besichtigen und seinen Rang im nordhessischen Wirtschaftsbereich zu beschreiben (Urproduktion, Energieversorgung, Planung – übrigens umstritten – eines Atomkraftwerkes an der Schwalm).

Weiter besuchten wir den mittelständischen Betrieb eines ehemaligen Schülers (Abiturjahrgang 1961) in Helsa im Kaufunger Wald, die Firma Esterer, wo wir herzlich aufgenommen wurden und die Fabrik, die Tankfahrzeuge herstellt, erkunden durften. Das Unternehmen beschäftigt ca. 150 Mitarbeiter und liefert in die EG und den Nahen Osten. Hier wurde sogleich den Schülern im Vergleich zum VW-Werk, wo sie zuvor gearbeitet hatten, der betriebswirtschaftliche Unterschied deutlich (klare Überschaubarkeit der Produktion). Daraufhin konnten wir bei der Nachbesprechung auf die konzerninterne Arbeitsstellung beim VW-Werk hinweisen, die dem Vorbild von Henry Ford folgt und zu geradezu ungeheuerlichen Einsparungen und Produktionssteigerungen führt<sup>12</sup>.

Die entsprechende Stelle in Fords Buch »Mein Leben und Werk« war im theoretischen Unterricht behandelt worden. Parallel dazu hatten wir auch das berühmte Stecknadelbeispiel von Adam Smith von 1776 (Produktionssteigerung bei gewerblicher Arbeitsteilung insofern, als zwanzig Leute *ohne* Arbeitsteilung ca. 20–100, aber *mit* Arbeitsteilung 48 000 Stecknadeln herstellen können) besprochen<sup>13</sup>.

Wir erkundeten weiter die »Baunataler Werkstätten«, eine öffentlich geförderte Einrichtung zur Beschäftigung körperlich und geistig behinderter Menschen, die vorbildlich organisiert und von großem sozialem Engagement geprägt ist. In dieser Einrichtung werden neben verschiedenen handwerklichen Produktionsgängen auch Teile für das VW-Werk verpackt oder montiert.

Zur Abrundung unseres Praktikums mit anschließender Sozialkunde-Epoche besichtigten wir noch einen echten, allerdings höchst komplexen Handwerksbetrieb: die Orgelbauwerkstatt Bosch in Niestetal bei Kassel. Hier waren wir noch einen weiteren Schritt von der Industrie abgerückt: keine Massenfertigung, keine Serienfertigung, sondern wirkliche und absolute Einzelanfertigung von Orgeln. Jede Orgel, ob für eine christliche Kirche im japanischen Osaka bestimmt oder eine in San Francisco in den USA oder für die Martinskirche in Kassel, ist ein Einzelstück, ein Individuum. Jede Holzpfeife wird einzeln, jede Metallpfeife, vom

12 Ford, Henry: Mein Leben und Werk, Leipzig 1923<sup>29</sup>.

13 Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen, München 1978.

Guß angefangen bis zum Zusammenlöten und Stimmen, wird ebenfalls einzeln gefertigt, jede Windlade ist anders und ganz speziell auf die Registratur der jeweiligen Orgel zugeschnitten. Hier entfaltet sich exemplarisch der wesentliche Unterschied zwischen Handwerk und Industrie.

Schließlich besuchten wir die Regionalzentrale einer deutschen Großbank in Kassel (Dresdner Bank) und wurden dort von dem Leiter und weiteren Mitarbeitern in die Aufgaben des Bankgewerbes und in die Funktion des Geldes in der heutigen Wirtschaft (Geldströme, Warenströme, Giralgeld, Bargeld, Geldschöpfung u. a.) eingeführt. Wir hatten aus der Not der verkürzten Praktikumszeit eine Tugend gemacht, indem wir wesentliche Bereiche der modernen Wirtschaft aufsuchten und befragten: Großindustrie (Weiterverarbeitung von Produkten zu Konsumgütern), Urproduktion, mittelständische Industrie, Handwerk, Dienstleistungsbereich (Geldgewerbe; Betreuung von kranken oder behinderten Menschen).

#### *Weitere Erfahrungsberichte und Gesprächsbeiträge erbeten*

Diese Erfahrungshinweise rühren gewiß eine Fülle von Fragen auf. Gut wäre es, ich könnte diese Fragen entgegennehmen, schriftlich oder beim nächsten Sozialkunde-Kolloquium in Stuttgart. Auch die Industriepraktikum-Erfahrungen der Bochumer Waldorfschule mit der 12. Klasse (Chr. Gögelein) gehören eigentlich hierher. Besonders begrüßenswert wäre es natürlich, wenn auch Kollegen von anderen freien und staatlichen Schulen (ich nehme an, daß diese Zeilen auch von solchen gelesen werden) Fragen, Anregungen und weiterführende Hinweise an mich kommen ließen. So gibt es etwa in Hessen Betriebspraktika für die neunten und zehnten Klassen, deren Durchführung der damalige Kultusminister Krollmann mit Erlaß vom 1. 9. 1975 und Ergänzung vom 17. 10. 1977 geregelt hat. Dabei muß man berücksichtigen, daß die Schüler immer einzeln auf bestimmte Betriebe verteilt werden. Von einem Industriepraktikum in unserem Sinne kann man nicht sprechen. Eine Broschüre umreißt die Aufgaben dieses staatlich verordneten Betriebspraktikums, das ganz gewiß für viele junge Menschen wertvolle Anregung bedeutet<sup>14</sup>.

*Anm. d. Red.: Auch die Redaktion würde weitere Beiträge zum Thema begrüßen und schlägt vor, sie möglichst bald an Karl Fischer zu senden, der sie dann geordnet und ggf. zusammengefaßt an die Redaktion weiterleitet. Seine Anschrift: Goethestr. 132, 3500 Kassel.*

---

<sup>14</sup> Arbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft Nordhessen (Hrsg.): Betriebspraktikum für Schüler – Organisationshilfe für Schule und Betrieb, Kassel 1978 f.

## Schülerstimmen zum Industriepraktikum

### *I. Über Lebensansichten und -aussichten von Arbeitnehmern*

»Ich habe vorher nie erlebt, daß jemand das Abitur heutzutage noch als etwas besonderes ansieht, aber für diese Jugendlichen (in der Lehrwerkstatt, K. F.) ist es etwas, was einfach ›gar nicht drin‹ ist, und jetzt, wo sie von der Schule weg und in der Ausbildung sind, ist selbst der Gedanke an das Abitur absolut passé. Manchen tut das weh, und sie schweigen darüber. Andere sind unbekümmerter. So sagte mir ein Mädchen mit einer Gleichgültigkeit, als ginge es sie gar nichts an: ›Ach, ich bin ja eh zu dumm für den Fachkurs. Da kommen nur die Guten rein.‹ Auf meine Frage, was denn aus ihr werden würde, antwortete sie: ›Ich komme halt in die Produktion, ans Band . . .‹ Sie war ein ziemlich fröhliches und unternehmungslustiges Mädchen, und es war für mich irgendwie erschütternd, daß das ihre einzige Aussicht für die Zukunft sein sollte. Die Frage, ob sie denn das überhaupt wolle, war unvermeidlich. Ihre Antwort: ›Ach wieso, es ist doch egal, was du machst, Hauptsache, du kriegst später dein Geld!‹ Was sie da aussprach, ist die Einstellung vieler Jugendlicher; es bedeutet die absolute Trennung zwischen der Arbeit, die man tut, und dem ›eigenen Leben‹. . . . Aber ist es nicht eine furchtbare Tragik, wenn nicht gerade der Beruf dasjenige sein kann, wo man die Intentionen, mit denen man im Leben steht, verwirklichen kann?« (M. J.)

»In den ersten Tagen war ich nach solch' einem Tag total erschöpft und kaputt, doch man gewöhnt sich wirklich daran, aber um hinterher noch eine große, geistige Arbeit zu erledigen, fehlte mir die Kraft, die Lust und der Schwung. – Ist es denn nicht sogar ein wenig verständlich, wenn die anderen Frauen (in den Wirtschaftsbetrieben, K. F.) nach so vielen Jahren sich über nichts anderes unterhalten können als über Fernsehen und Apfel-Zwieback-Diät?« (K. V.)

»Was mich besonders erstaunte, ist, daß viele Arbeiter dieses Werk als ihr zweites Zuhause ansehen. Aus den Wörtern ›drinnen‹ und ›draußen‹ geht hervor, daß man sich ›drinnen‹, d. h. im Werk, doch irgendwie eingesperrt fühlt, oder?« (D. M.)

»Die Atmosphäre, von der man mit der Zeit doch leicht beeinflusst werden könnte, ist aber wiederum ein Grund, warum ich . . . nicht eine solche Arbeitsstelle annehmen würde. Außerdem ist man dort in ein bestimmtes Konzept gezwängt, d. h. man ist eingebunden in die feste Form seiner Arbeit, deren Handgriffe von oben her bestimmt werden. Ein eigenes schöpferisches Tun ist in dem Rahmen nicht möglich. Die Frage ist allerdings, ob es von den Arbeitsplätzen her überhaupt in der Zukunft möglich sein wird, dieses Element mit zu berücksichtigen.« (D. L.)

»Eigentlich ist es schade, daß sich die zum Teil großen geistigen Fähigkeiten, die sich manche Arbeiter aus dem Lärm und Gestank gerettet haben, auf einzelnes, schmalspuriges Fachwissen stürzen. Die Substanz wäre auch für etwas ganz anderes fähig.« (M. H.)

## *II. Praktikumsbeurteilungen durch Schüler*

»Daher kann ich rückblickend schon sagen, daß ich einen Einblick (wenn auch einen nicht so intensiven) in das Arbeitsleben gehabt habe. Auch war deutlich, daß eine Werksbesichtigung nicht dazu ausreicht . . . Ich kann nun aus meiner eigenen Erfahrung heraus die Abgestumpftheit vieler Arbeiter verstehen, für die Fernsehen und Bildzeitung eine nicht unwichtige Rolle spielen.« (D. L.)

»Ein solches Praktikum ist eine Sache, welche man unbedingt weiter betreiben sollte – und warum nicht gerade im VW-Werk? Es gibt zwar viele Betriebe, in denen man ein solches Praktikum machen kann, bzw. schon durchgeführt hat, ich glaube jedoch kaum, daß diese die guten und schlechten Seiten so gut zeigen können wie ein solches Werk von Weltgeltung und kaum vorstellbarer Größe und Perfektion.« (D. M.)

»Ich möchte ganz herzlich für die Bemühungen und die Hilfe danken. Es war für mich eine sehr wichtige und lehrreiche Erfahrung!« (K. V.)

»Es ist immer so leicht, irgendeine Position zu verurteilen, wenn man darüber steht. Aber wenn man versucht, in die Haut des anderen hineinzuschlüpfen, dann erst merkt man, daß das soziale Leben ungleich komplizierter ist, als es von weitem aussieht, weil jeder Mensch doch immer ganz anders ist als der andere und eine ganze Welt für sich. Und ich glaube, daß das Praktikum eben deshalb so wichtig für mich gewesen ist, weil sozusagen die Hälfte der Welt, die vorher nur wie eine graue Masse für mich war, plötzlich differenziert und lebendig geworden ist. Erst jetzt kann ich mich auch wirklich für das ganze Gebiet der Wirtschaft interessieren, weil es sich nun mit den Menschen verbindet, die ich gesehen, gesprochen habe, und mit denen ich, wenigstens für zwei Wochen, ihr Leben gelebt habe . . .« (M. J.)

»Ich bin froh, daß ich durch dieses Praktikum habe in einen solch großen Komplex hineinschauen dürfen. Selbst das Interesse an der Wirtschaft, welches durch das Praktikum aufkam und durch die folgende Woche Wirtschaftslehre vertieft wurde, wären es schon wert, allen ein solches Praktikum zu ermöglichen. Der Kontakt zum »einfachen Arbeiter« half Vorurteile abbauen und die Probleme dieser Arbeiter zu erkennen.« (D. M.)

## *III. Gesamterleben von Schülern*

»Zu Anfang war alles noch ziemlich neu für mich, und mit wachernen Augen als gegen Ende des Praktikums stellte ich Dinge fest, über die ich erstaunt oder erschrocken war und über die ich mir Gedanken machte. Mit der Zeit jedoch schwand diese Aufnahmebereitschaft, da ich mich an die eigene Welt des Werks, insbesondere der Gärtnerei, gewöhnte. Auch die Arbeit ging immer mechanischer von der Hand. Dazu gehörte eine gewisse Anpassung meinerseits, die sich darin zeigte, daß ich mich so an die andere tägliche Umgebung gewöhnte, daß ich mich

zwar nicht als ein Teil dieser eigenen Welt fühlte, sie mir aber doch vertrauter wurde. Einige anfangs bemerkte Mängel übersah ich später (sie waren mir irgendwie gleichgültiger geworden), so daß ich gewissermaßen abgestumpfter wurde. Diese überwiegende Stundenzahl eines Tages, an dem ich im Werk war, prägten meine Gefühle so sehr, daß ich auch abends zu Hause nicht von der tagsüber gewohnten Haltung richtig loskam (so schaltete ich z. B. auch abends bei uns das Radio ein, wie ich es den ganzen Tag in der Gärtnerei gewohnt war). Auch daß ich abends oft nervlich fertig und so abgespannt nach Hause kam, daß ich kein gutes Buch mehr zu Hand nehmen oder mich anders geistig ›betätigen‹ konnte, hing damit zusammen. Der geistige Austausch wurde ziemlich vernachlässigt durch die tägliche körperliche Arbeit.« (D. L.)

»Ich habe eine ganze Weile gebraucht, um mir die Frage zu beantworten, warum ich eigentlich abends so kaputt bin, obwohl die Arbeit (Verpackung von Kleinteilen, K. F.) sehr leicht ist. Ich glaube, es liegt daran, daß die Arbeit zu leicht ist . . . Sie erfordert . . . gerade noch so viel Aufmerksamkeit, daß man nicht willensgesteuert etwas anderes denken kann, und so kommt man in einen merkwürdigen Zustand, der am treffendsten mit dem Ausdruck ›zwischen zwei Stühlen sitzen‹ erklärt werden kann und der sehr ermüdend ist. In diesem Zustand ziehen dann Gedanken und Gefühle durch einen durch, die einem zunächst völlig fremd sind. Man erschrickt direkt über diese Niveaulosigkeit, die man von sich nicht kennt, wenn man immer nur in der Schule war, wo die vorwiegend geistige Arbeit dem Instinkthaften des Körpers entgegenwirkt. . . . Im VW-Werk begann ich plötzlich, mich dafür zu interessieren, was ich zu essen bekomme und wann . . . Erst im Laufe der Zeit lernte ich, mit einem unheimlichen Aufwand an Willen, sowohl während der Arbeit meine Gedanken in den Griff zu bekommen, als auch nach Feierabend mich noch zu etwas Sinnvollem aufzuraffen. Mit dieser Beobachtung konnte ich mir dann auch die Frage beantworten, ob die Arbeiter im VW-Werk schon vorher so waren, wie sie sind, oder ob die Arbeit und die Umgebung des Arbeitsplatzes einen gewissen Einfluß auf sie genommen haben . . . Die Unbeherrschtheit bei ihnen geht so weit, daß alles, was sich in ihnen abspielt, in irgendeiner Form nach außen tritt. Als ich das merkte, entstand in mir die Frage: Darf man so in das Leben anderer Menschen hineinblicken? Ich habe noch keine eindeutige Antwort darauf gefunden. Macht man solch ein Praktikum nur, um Menschen zu beobachten, (das wäre dann ähnlich, wie wenn man in einen Zoo ginge, um das Verhalten von Tieren zu beobachten), so würde ich meine Frage auf jeden Fall mit ›nein‹ beantworten. Eine Berechtigung kann ich dem Praktikum nur abgewinnen, wenn man sich dabei so intensiv mit diesen Menschen und ihren Problemen beschäftigt und versucht, sie zu verstehen, daß man hinterher einen Teil seiner Lebensaufgabe darin sieht, an dem Zustand etwas zu verändern.« (R. Z.)

*Karl Fischer*

Karl Neuffer

## Marxismus und soziale Dreigliederung

*Betrachtungen zum Begriff des Materialismus,  
angeregt durch ein Buch von Christoph Strawe\**

Wer mit Leben und Werk Rudolf Steiners und mit der leiderfüllten Geschichte des Sozialismus vertraut ist, dem kann nicht entgangen sein, welche tiefe Tragik darin besteht, daß das, was Anthroposophie für den gesellschaftlichen Fortschritt der Menschheit bedeutet, für die sozialistische Bewegung nicht fruchtbar werden konnte. Steiner und Marx sind sich darin einig, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen die Menschen zu leben haben, ihnen nicht mehr gemäß sind und verändert werden müssen. Marx hat, indem er die Hegelsche Dialektik konsequent auf die gesellschaftlichen Verhältnisse seiner Zeit anwandte, eine Theorie der Revolution entworfen, die durch Lenin 1917 in Rußland verwirklicht wurde. Steiner versuchte seine Konzeption einer neuen Gesellschaft in den Revolutionsjahren nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland zu verwirklichen. Seine Versuche scheiterten nicht zuletzt an jener unglücklichen »Ehe« von rechten Sozialdemokraten mit den Resten des kaiserlichen Heeres, die es verstand, jeden revolutionären Elan mit Waffengewalt zu beenden. Aber Steiner scheiterte auch daran, daß er nicht in hinreichendem Maße verstanden werden konnte. Die Dreigliederung des sozialen Organismus verlangte zur ihrer Durchführung einen Bewußtseinsstand, der noch nicht erreicht war. Das Proletariat, da wo es politisch dachte, stand im Banne des Marxismus, sei es unter dem Einfluß der revisionistischen Sozialdemokraten oder der sowjetisch orientierten radikalen Kommunisten.

### *Beginn eines Dialoges zwischen zwei ungleichen Brüdern*

Das Scheitern der Dreigliederungsbewegung hat für die Geschichte dieses Jahrhunderts weittragende Folgen. Von diesem Zeitpunkt an haben anthroposophische Bewegung und Arbeiterbewegung keine Berührung mehr. Warum haben sich Rosa Luxemburg und Rudolf Steiner nicht zu einem Gespräch zusammengefunden, als sie sich einst lange vor der Revolution in einer gemeinsamen Veranstaltung trafen? Diese unbeantwortbare Frage haben sich gerade in der Zeit der Studentenbewegung viele gestellt, die sich mit Steiner und Marx beschäftigten und das Gefühl hatten, daß die Welt nicht so bleiben durfte, wie sie war. Der Neomarxismus beherrschte die Universitäten, und die Marxsche Theorie gab der jungen Generation das begriffliche Instrumentarium an die Hand, sich die Widersprüche der Welt, die sie vorgefunden hatten, zu erklären.

Bei einigen standen die blauen Bände der MEW neben den mehrfarbigen der GA auf dem gleichen Bücherbrett, doch die Inhalte waren nicht so recht zusammenzu-

\* Christoph Strawe: *Marxismus und Anthroposophie*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1986.

bringen. Es dauerte noch einige Jahre, bis man in einem Hochschulseminar den Namen Steiners erwähnen durfte, ohne auf totales Unverständnis zu stoßen; das war aber dann schon die Zeit, als der Marxismus wieder begann, in den Hintergrund zu treten. Eine Vermittlung, ein wirkliches Gespräch zwischen Anthroposophen und Marxisten fand nicht statt. Das lag auch daran, daß Anthroposophie – im Gegensatz zum Marxismus – an der Hochschule nicht vertreten war, obgleich es eine ganze Reihe Hochschullehrer gab, die sich privat mit Steiner beschäftigten, was aber auf deren wissenschaftliche Arbeit keinen vernehmbaren Einfluß hatte.

Aber schließlich, zwanzig Jahre nach dem Ausbruch der Studentenbewegung, ist mit Christoph Strawes Buch »Marxismus und Anthroposophie« ein Versuch gelungen, den Dialog zwischen zwei so heterogenen Weltanschauungen zu beginnen. Strawes Buch weist auf das gemeinsame Erbe beider Richtungen hin. Sowohl die Anthroposophie als auch der Marxismus wurzeln im deutschen Idealismus, wenngleich auf ganz verschiedene Weise. Steiner und Marx sind radikale Humanisten, da sie diese Welt nur auf den Menschen bezogen verstehen können, und beiden reicht es nicht aus, die Welt zu erklären, um sie dabei zu belassen, wie sie ist, nämlich so, daß in ihr die Würde des Menschen durch unmenschliche Gesellschaftssysteme mit Füßen getreten wird. Beide sind auf ganz verschiedene Art und Weise gescheitert. Rudolf Steiner sah sich genötigt, die Dreigliederungsbewegung abzubrechen; die Anthroposophische Gesellschaft verlor nach Steiners Tod immer mehr den Kontakt zur Arbeiterklasse – falls sie ihn als solche je hatte – und blieb im wesentlichen auf bürgerliche Kreise beschränkt, da sie hauptsächlich mit ihren eigenen Problemen beschäftigt war.

Mit anderer Vehemenz konnte Lenin in Rußland den Versuch beginnen, Marx' Lehre von der revolutionären Umgestaltung der kapitalistischen Gesellschaft in die Praxis umzusetzen. Allerdings mit dem Ergebnis, daß der Marxismus ideologische Grundlage eines Staatssystems wurde, in dem von realer Befreiung bislang nicht viel zu bemerken ist. Vielen ist dieser gescheiterte Versuch der Beleg dafür, daß es doch am besten sei, die nun einmal gewordenen Verhältnisse so zu belassen, wie sie sind, da doch jede Revolution das Gegenteil von dem hervorbringt, was sich ihre Protagonisten von ihr versprochen haben.

Im Vergleich mit Steiner gelingt es Strawe aufzuzeigen, woran der Marxismus in der Praxis scheitern muß, nämlich an den Inkonsistenzen der eigenen Theorie, die durch das Hegelsche Erbe verursacht sind. Wie Hegel verzichtet auch Marx auf eine fundamentale Erkenntnistheorie und verschreibt sich, um dem Idealismus seines Lehrers zu entgehen, einem Materialismus, der trotz seiner dialektischen und damit idealistischen Dimension eine fatale Verkürzung von Wirklichkeit mit sich bringen muß.

### *Begriff und Geschichte des »Materialismus«*

Marx und Engels prägen den Begriff des dialektischen Materialismus, um der reinen Begriffsphilosophie Hegels zu entgehen. Marx' unbestreitbares Verdienst ist es, die Philosophie Hegels mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit konfrontiert zu

haben. Welche Rolle spielt dabei der Begriff des Materialismus? Was sagt er aus? Welche Bedeutung kommt ihm in der politischen Praxis zu? Strawes Buch gibt vielfache Anregung, diese Fragen neu zu durchdenken. Besonders wichtig ist, daß Strawe den Versuch macht, den Materiebegriff historisch herzuleiten. Im Umfeld des allgemein sich ausbreitenden anthroposophischen Diskurses wird der Begriff Materialismus nur allzuoft unverstanden verwendet, ohne daß er auf seine spezifischen Inhalte hin befragt wird. Steiner ermaß, wovon er sprach, wenn er in seinen Schriften und Vorträgen den Materialismus als eine spezifische Variante des modernen Bewußtseins beschrieb; bei seinen späteren Anhängern ist dies leider nicht immer der Fall.

Stellt man verschiedene Äußerungen Steiners über den Materialismus zusammen, so ergibt sich ein sehr uneinheitliches Bild, und mancher Widerspruch ist dem Rezipienten aufgetragen. Beispiele, an denen sehr viel deutlich werden kann, sind Giotto und Franz von Assisi. Beide nennt Steiner die ersten Materialisten. Dies ist gerade in bezug auf Marx aufschlußreich, denn Steiner nennt beide deshalb Materialisten, weil sie – freilich auf ganz verschiedene Art – zum erstenmal in der Geistesgeschichte die sinnfällige Realität wirklich ernst nehmen. Bei Giotto ist zu studieren, wie er das Wort des Evangeliums durch die räumliche Geste handelnder Menschen zur sinnlich-gegenständlichen Erfahrung werden läßt. Steiner wollte sicherlich weder Franziskus noch Giotto dadurch, daß er sie Materialisten nannte, abqualifizieren. Es steht außer Frage, welche hohe Bedeutung beiden – auch in Steiners Sicht – für die Geschichte des modernen Bewußtseins zukommt. Deshalb wäre es schon anzuraten, sich den Begriff Materialismus als Schimpfwort völlig abzugewöhnen. Denn niemand käme es doch wohl ernsthaft in den Sinn, eine Beschäftigung mit Giotto für überholt zu halten, weil Steiner ihn in einem bestimmten Zusammenhang einen Materialisten genannt hat. Mit Marx wird aber sehr wohl noch so verfahren. Und es ist fatal, wenn ein solches auf Unkenntnis gegründetes Urteil etwa von Lehrern im Unterricht geäußert wird. Die Beschäftigung mit Marx ist ebenso notwendig wie die Beschäftigung mit Giotto, wenn man die abendländische Geschichte verstehen will, und zur Geschichte des abendländischen Geistes gehört auch die des Materialismus.

Doch es ist nicht so ganz einfach, diese nachzuzeichnen. Unterzieht man sich der Mühe – wie Strawe es verdienstvoll in seinem Buch tut –, so erkennt man recht bald, daß jede materialistische Theorie einen idealistischen Kern in sich trägt, der von ihren Schöpfern nicht erkannt wird. Das gilt auch für Karl Marx. Schon die Begriffskombination »dialektischer Materialismus« weist auf die idealistische Dimension in Marx' Denken hin: »Jedenfalls kann die wirklich materialistische Erklärung der Welt aus sich selbst nur dialektisch sprunghaft, voll vermittelter Unterbrechungen, mit Platz für Neues gedacht werden; materielle Karrieren wie die der Materie selber sind ab ovo usque ad finem offen prozessual, mithin realutopisch beschaffen.«<sup>1</sup> Deutlicher als Ernst Bloch es hier tut, kann man das idealistische Moment des dialektischen Materialismus wohl kaum beschreiben, und man sieht, daß man Marx nicht einfach mit dem Materialismuskorrekturen ad acta

---

1 Ernst Bloch: Das Materialismusproblem, GA Bd. 7, S. 19.

legen kann. Wenn wir noch einmal auf das zurückkommen, was Steiner den »Materialismus« Giottos nennt, der darin besteht, daß Giotto als einer der ersten Maler die sinnfällige Realität ernst nahm, dann läßt sich eine etwas gewagte Parallele zu Marx ziehen: Er ist der erste idealistische Philosoph, der die gesellschaftliche Realität seiner Zeit voll erkannte und in seine Theorie einbezog.

### *Inwiefern ist Marx Materialist?*

Es stellt sich also von neuem die Frage, inwiefern Marx nun tatsächlich Materialist ist. Oder anders gefragt: Inwieweit fällt Marx auf Positionen des neuzeitlichen Materialismus zurück, die Hegel gerade überwinden wollte. Der neuzeitliche Materialismus weist sich wie jeder andere auch nur als eine besondere Spielart des Idealismus aus, da er die Kategorie der Kausalität zur absoluten Idee erhebt, nach der das ganze Weltgebäude errichtet sein soll. Aus der »Idee der Kausalität« entsprang die des Mechanismus und der Maschine, und dementsprechend wurden Mensch und Welt nur noch als kompliziert konstruierte Apparate verstanden. Materialistisch war an diesen Gedanken lediglich der Irrtum, man könne die Kausalität mit Händen greifen und mit Augen sehen. Nur weil Wahrnehmung und Begriff bei jedem mechanischen Vorgang sehr eng beieinanderliegen, konnte es zu diesem folgenschweren Irrtum kommen, der bis jetzt noch in vielen Variationen fortlebt. Aus diesem Grund glaubte man – und bei Marx kehrt dieser Glaube wieder –, das Denken müsse sich mit der Funktion eines mehr oder weniger passiven Abbildens begnügen, um wahre Aussagen treffen zu können. Nun ist es leicht nachzuweisen, daß Marx den einseitigen mechanistischen Materialismus scharf attackiert hat, denn es liegt auf der Hand, daß dialektisches Denken sich gegen jede mechanistische Theorie wenden muß – und dennoch ist auch Marx' Theorie nicht frei vom mechanistischen Denken der Aufklärung.

Die Gesellschaftstheorie der Aufklärung nahm, wie alle anderen Wissenschaftszweige, die Vorstellung vom Mechanismus als dem Grundprinzip allen Seins in sich auf, und Adam Smith's liberalistische Wirtschaftstheorie versprach das Heil der Welt vom mechanistischen Spiel des Angebotes und der Nachfrage, sofern es nur sich selbst überlassen bliebe. Das europäische Bürgertum hat sich diesem Mechanismus nicht beugen können; um Angebot und Nachfrage im eigenen Sinne zu regeln, wurden die fürchterlichsten Kriege vom Zaun gebrochen. Marx erkannte diese Gefahr sehr früh, doch in Deutschland konnte die Partei, die sich auf ihn berief, den Ausbruch des Krieges nicht verhindern. Nur eine Minderheit, geführt von Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht, erkannte die Zeichen der Zeit. Es ist zu fragen, inwieweit hierfür die Theorie verantwortlich ist.

Marx hatte allen bisherigen Materialismus besonders deshalb kritisiert, weil er, wie die gesamte Aufklärung, aus der er hervorging, unhistorisch war. »Dialektischer Materialismus« heißt zugleich »historischer Materialismus«, und dies ist genau die Stelle, an der sich mechanistische Begrifflichkeit in die Marx'sche Dialektik einmischt, denn die Behauptung, alle Geschichte sei eine Geschichte von Klassenkämpfen, bringt einen Mechanismus mit sich, der alles Individuelle in der Geschichte zunichte macht.

### *Mechanismus der Geschichte – ein folgenreicher Irrtum*

War der Aufruf zum solidarischen Kampf mit dem Manifest von 1848 sicher richtig, da das Proletariat dem Bürgertum wehrlos gegenüberstand, so war die Erhebung dieses Kampfes zum Gesetz der Geschichte ein folgenreicher Irrtum, denn damit entwarf Marx ein mechanistisches Bedingungsgefüge, durch das das Proletariat in Fesseln geworfen werden sollte. Marx geht aufklärerisch-reduktionistisch vor, wenn er in der Geschichte der Menschheit allein die Ökonomie als den treibenden Faktor gelten läßt und wenn dann alle anderen Bereiche der menschlichen Existenz nur noch ein Schattendasein im ideologischen Überbau führen. Ohne Zweifel ist die Bedeutung der Ökonomie für die menschliche Geschichte vor Marx weitgehend unterschätzt worden; es kann gar kein Zweifel daran bestehen, daß in der Ökonomie ein sehr wichtiger Umschlagplatz menschlichen Geistes gegeben ist. Doch das Verhältnis von Sein und Bewußtsein läßt sich so einfach nicht lösen, da es zutiefst mit dem Problem der menschlichen Individualität verbunden ist. Wenn in ihr nur ein Ideologem der bürgerlichen Gesellschaft gesehen wird, wenn sie nur als eine Charaktermaske aufgefaßt wird, hinter der sich ein quantifizierbares Verhältnis von Waren verbirgt, was sie ja durchaus auch sein *kann*, aber nicht sein muß, erstarrt die Dialektik zu einem reinen metaphysischen Mechanismus, weil ihr der Raum, in dem sich ihre Form mit Leben erfüllt, das einzelne menschliche Bewußtsein, genommen wird. Dialektik, tiefer verstanden, ist die Zwiesprache zwischen Idee und Erscheinung, zwischen dem Endlichen und dem Unendlichen, zwischen den Verhältnissen dieser Welt, wie sie sind und wie sie sein sollen. Dialektik ist der Dialog, ist das lichte Wort, das die Dunkelheit des gegenständlich Materiellen im erkennenden Subjekt zum farbigen Leben bricht. Wenn dieses Stück realer Romantik aus dem Blick verloren wird, verunstaltet sich die politische Praxis zur Barbarei, und die Geschichte des Sozialismus hat sich auch dagegen nicht unanfällig gezeigt.

### *Es geht um die Verwirklichung jedes einzelnen*

Es geht um jeden einzelnen und die Verwirklichung seiner Existenz im Hier und Jetzt. Dabei stehen nicht nur die materiellen Lebensbedingungen im Vordergrund. Der Kapitalismus hat sich durchaus in der Lage gezeigt, die materielle Lage des Proletariats sehr zu verbessern, doch um den Preis einer wachsenden geistigen Verelendung, die mittlerweile auch weite Teile des Bürgertums ergriffen hat, nämlich da, wo eine schale Massenkultur jeden Ansatz individueller Entwicklung erstickt. Doch dies ist nicht allein ein Problem des westlichen Kapitalismus, auch in den Ländern des äußerlich verwirklichten Sozialismus sind solche Phänomene der Entindividualisierung einer rein auf Konsum hin orientierten Mentalität zu beobachten. Allein durch die juristische Veränderung der Eigentumsverhältnisse haben sich die Probleme der Industriegesellschaft nicht lösen lassen. Der blinde Fortschrittsglaube der Marxisten hat das seinige dazu beigetragen, daß die Gefahren, die ein einseitig vorangetriebener technischer Fortschritt für Mensch und Natur mit sich bringt, nicht gesehen wurden.

Der marxistische Begriff der Gesellschaftsklasse bindet den Menschen wieder an die Gattung. Der Klasse der Proletarier wurde von Lenin die straffe Organisation durch die Partei und deren Elite verordnet, und die reale Befreiung wurde damit auf eine ungewisse Zukunft vertagt. Gegen Lenins Parteitheorie machte Rosa Luxemburg auf die Bedeutung der Spontaneität im politischen Kampf aufmerksam, und sie erwies sich darin als die bessere Dialektikerin, doch ihr Ansatz konnte sich nicht durchsetzen. Sie wurde ermordet. Die Spontaneität ließ dem Individuellen noch Raum, machte den Proletarier nicht nur zum numerischen Potential einer geschichtlichen Bewegung, die über ihn selbst hinweggehen sollte. Rosa Luxemburg sah die Bedeutung der kritischen Reflexion und verstand die Bedeutung der Freiheit, mit der Lenin nicht viel anzufangen wußte. So wurde Lenin zum Architekten eines Systems, in dem sich die Mechanismen von Herrschaft und Gewalt ungebrochen fortgesetzt haben.

*Soziale Dreigliederung –  
nur von einsichtigen Individuen zu verwirklichen*

Die Geschichte hat gezeigt, daß der Staat nicht von alleine absterben kann. Im Gegenteil, der Tendenz aller staatlichen Macht, sich stetig auszuweiten, muß bewußt entgegengetreten werden, wenn der einzelne nicht völlig einem gut funktionierenden Räderwerk unterworfen werden soll, das keinen individuellen Lebensraum mehr zuläßt. Steiner hat dies mit aller Schärfe gesehen und ist nicht müde geworden, darauf hinzuweisen, wie das mechanistische, monokausal ausgerichtete Denken der Neuzeit die sozialen Verhältnisse zerstören muß; dies gilt gleichermaßen für den Liberalismus wie für den Marxismus. Alternativ dazu entwickelte Steiner, sich an Goethe orientierend, den Begriff des sozialen Organismus. Doch die Dreigliederung des sozialen Organismus ist keine Gesellschaftstheorie im üblichen Sinne, sondern in ihren Ansätzen schon Realität des gesellschaftlichen Lebens, die aber erst durch bewußtes Gestalten volle, d. h. lebendige Wirklichkeit werden kann. Geistesleben, Wirtschaftsleben und Rechtsleben sind durchaus drei schon unterschiedene Bereiche in aller gesellschaftlichen Praxis, allein das verzerrte Verhältnis, in dem sie zueinander stehen, wirkt sich besonders für den sozial Schwachen so verheerend aus. Wer arbeitslos ist, hat es schwerer, sein Recht zu bekommen, und es wird ihm nicht gerade leicht gemacht, am kulturellen Leben teilzunehmen. Die Reihe der Beispiele ließe sich lange fortsetzen.

Die außerordentliche Schwierigkeit, die soziale Dreigliederung durchzusetzen, besteht darin, daß es nicht damit getan ist, durch einen einmaligen juristischen Akt, hervorgerufen durch eine Revolution oder durch eine Volksabstimmung, ein System zu etablieren; es kommt vielmehr darauf an, daß jeder einzelne die Gestaltbildung des sozialen Organismus begreift und entsprechend handelt. Das klingt den heutigen Ohren so, wie dereinst den Großinquisitoren die Forderung nach Gedankenfreiheit geklungen haben muß.

## *Soziale Erneuerung erfordert unkonventionelles Denken*

Tatsächlich kann eine soziale Erneuerung nur dann Wirklichkeit werden, wenn das Bewußtsein der Menschen sich so entwickelt hat, daß nicht mehr das mechanistische Denken vorherrschend ist, sondern die abstrakte Dialektik zu einem erfüllten lebendigen Denkprozeß herangebildet worden ist. Wie dringend eine solche Überwindung traditioneller Denkformen geworden ist, zeigen die wachsenden Umweltprobleme, zeigt das Problem des Wettrüstens, zeigt die weltweit wachsende Arbeitslosigkeit, zeigt die fortschreitende Verelendung in der Dritten Welt. Der Marxismus kann diese Probleme nicht lösen, da er sich aus den traditionellen Denkformen nur schwer befreien kann. Die Einlösung dessen, was durch Steiner möglich geworden ist, steht im großen Rahmen noch aus.

Es ist zu hoffen, daß das Buch von Strawe Schule machen wird und daß nun langsam zumindest die theoretische Auseinandersetzung mit Steiner und dem 20. Jahrhundert auf wissenschaftlicher Ebene beginnt. Ein theoretischer Anfang, der praktische Konsequenzen herausfordert: Anthroposophie hat sich in diesem Jahrhundert durch Institutionen (Schulen, Krankenhäuser etc.) ausgebreitet, die eine weitgehende Anerkennung in der Öffentlichkeit gefunden haben. Die Tendenz der Ausbreitung hält an, und man muß sich mit einiger Skepsis fragen, ob die inhaltliche Durchdringung der Anthroposophie dieser äußeren Ausbreitung entspricht. Die Frage ist rhetorisch gemeint, denn die Diskrepanz ist nicht zu übersehen. Es ist notwendig, daß diejenigen, die in den Institutionen arbeiten, das gesellschaftliche Umfeld, in dem sie stehen, ständig verfolgen. Die Geschichte hat gezeigt, was sich ereignen kann, wenn dies nicht im ausreichenden Maße geschieht. Die Restauration der Adenauerzeit hat auch in der anthroposophischen Bewegung in Form eines gewissen Antikommunismus ihre Spuren hinterlassen, stärker, als die Zeit der Studentenbewegung es vermochte. Nun befinden wir uns wieder in einer Phase des politischen Konservatismus. Diese restaurative Zeittendenz sollte dadurch abgewehrt werden, daß man dem emanzipatorischen Gehalt von Steiners Werk mehr Aufmerksamkeit schenkt. Der Marxist Herbert Marcuse hat mit Recht darauf hingewiesen, daß die gesamte Kultur eine affirmative (nur noch ja-sagende) Funktion annehmen kann, daß durch sie bestehende Unrechtsverhältnisse verwischt und legitimiert werden können, wenn ihr emanzipatorischer Charakter verloren wird. Anthroposophie sollte diesem Schicksal wenigstens am Ende dieses Jahrhunderts entgehen. Die Bedeutung von Steiners Erkenntnistheorie, die im fachphilosophischen Sinne fragmentarisch geblieben ist, gibt die Möglichkeit, Wahrheit und Irrtum in der Geschichte der Philosophie fruchtbar werden zu lassen. Sie muß nur genutzt werden. Strawe hat an einer wichtigen Stelle damit begonnen.

## Zeichen der Zeit

Benediktus Hardorp

### Staatliche Finanzhilfepflicht für Freie Schulen

#### *Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts*

Im Dezember 1986 hatten wir kurz über eine Verhandlung vor dem Bundesverfassungsgericht berichtet, in der es um die Frage ging, wieweit die im Grundgesetz (Art. 7 Abs. 4) garantierte Privatschulfreiheit den Staat auch zu einer finanziellen Hilfe für Freie Schulen verpflichtet. Ausgelöst war die Vorlage vor dem Bundesverfassungsgericht durch die Klage einer Hamburger Privatschulgruppe (Brechtschulen) gegen das Land Hamburg, welches für kirchliche Gymnasien 82 %, für Waldorfschulen 77 %, für andere freie Schulen aber nur 25 % der vergleichbaren Kosten staatlicher Schüler als Finanzhilfe gewährte. Im Februarheft dieses Jahres brachten wir einen Beitrag von Benediktus Hardorp zur Bedeutung des bevorstehenden Urteils (auf S. 108 f.). Das Urteil ist nun am 8. April verkündet worden. Mit Befriedigung kann festgestellt werden, daß das Bundesverfassungsgericht die von den Freien Schulen und ihren Rechtsbeiständen vertretene Argumentation im Prinzip anerkannt und eine Finanzhilfepflicht des Staates bzw. der Länder für Freie Schulen festgestellt hat. Aber das Urteil enthält im einzelnen auch einen nicht geringen Spielraum hinsichtlich der Art und Weise der Förderung und kann somit auch von Gegnern Freier Schulen benützt werden. Es wird in der jetzt anstehenden Diskussion über die praktischen Konsequenzen aus dem Urteil darauf ankommen, daß die einzelnen Aussagen aus der Urteilsbegründung heraus interpretiert werden. Doch auch wer sich nur persönlich ein Bild von der Bedeutung des Urteils machen möchte, braucht eine eingehende Information über das in den Tageszeitungen zu Lesende hinaus. Diesem vielfach geäußerten Bedürfnis möchten wir entgegenkommen, indem wir eine das Urteil bzw. seine Begründung genau nachzeichnende und durchleuchtende Darstellung und Analyse von Benediktus Hardorp in vollem Umfang zur Verfügung stellen. *Red.*

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes zur Finanzhilfepflicht des Staates gegenüber Freien Schulen enthält für diese selbst eine Reihe deutlich positiver Aussagen, die sich auch als leicht zitierfähige »goldene Worte« verwenden lassen. Aber auch die Gegner Freier Schulen können, wenn sie bei der politischen Umsetzung des Urteils deren Rechte einschränken wollen, manche Einzelaussage in ihrem Sinne verwenden. Es empfiehlt sich daher, zum Verständnis des Urteils auf die Begründungslinie im Ganzen zu achten und zu sehen, wie sich förderliche und einschränkende Passagen des Urteils gegenseitig beleuchten. Die Begründungs- und Entscheidungslinie des Urteils verläuft so, daß sie zunächst die grundsätzliche Schutzpflicht des Staates nach Inhalt und Umfang entwickelt, sodann darauf aufmerksam macht, daß die Bundesländer bei der Ausfüllung dieses Rahmens eine gewisse Gestaltungsfreiheit haben und nicht überall den gleichen Weg gehen

müssen, daß diese Freiheit aber rasch wieder an verfassungsrechtliche Grenzen stößt und nicht in Beliebigkeit umschlagen darf. Denn das Grundrecht soll nicht zu einem »wertlosen Individualgrundrecht zur Gründung existenzunfähiger Schulen und zu einer nutzlosen institutionellen Garantie verkümmern«.

Demgemäß sind die Entscheidungsgründe – Teil C des Urteils – in fünf Abschnitte gegliedert, deren Inhalt sich thesenartig benennen läßt wie folgt:

- I. *Das Gewährleistungsrecht des Staates für Freie Schulen ist als Freiheitsrecht entstanden.*
- II. *Die gegenwärtige Lage Freier Schulen in der Gesellschaft ergibt eine eindeutige Schutz- und Finanzhilfepflicht des Staates.*
- III. *Diese Schutzpflicht kann von den Bundesländern in unterschiedlicher Weise erfüllt werden.*
- IV. *Eine differenzierte Förderung Freier Schulen darf nicht diskriminierend sein.*
- V. *»Erfüllung der Schulpflicht« ist kein zulässiges Kriterium für die Abgrenzung der Förderpflicht.*

Im Rahmen dieses Gesamtzusammenhanges sei zu den einzelnen Abschnitten des Urteils folgendes bemerkt.

#### *Zu I.: Zur Entstehungsgeschichte des Freiheitsrechtes*

Das Urteil zeichnet zunächst die Entstehungsgeschichte der Verfassungsbestimmung von Art. 7 Abs. 4 GG nach. Es wird nachgezeichnet, daß es sich bei der vor zweihundert Jahren in Preußen eingeleiteten Übernahme des Schulwesens durch den Staat vor allen Dingen darum handelte, die Vormachtstellung der Kirchen und deren geistliche Schulaufsicht über die nichtkirchlichen Schulen zu beenden. Dies hat in der Weimarer Zeit, in der dem Staat in mancher Leute Augen die Funktion einer »Ersatzkirche« zugebilligt wurde, zum Vorrang der öffentlichen Schule vor der privaten geführt. Der Vorrang sollte sich aber nicht zu einem staatlichen Schulmonopol entwickeln – wenn dies im Dritten Reich auch eintrat. Bei der Schaffung der gegenwärtigen Bundesverfassung war das Interesse daher vor allen Dingen auf die Schaffung eines unbedingten Freiheitsrechtes und auf eine klare Absage an ein staatliches Schulmonopol gerichtet; dies sollte jedoch einen Subventionsanspruch Freier Schulen nicht einschließen. Die finanzielle Förderung Freier Schulen sollte Sache der Länder bleiben und von ihnen nach ihrem Ermessen erfüllt werden. In diesem Sinne haben sich die Bundesländer noch im August 1951 entschlossen, Finanzhilfansprüche Freier Schulen aus der Bundesverfassung abzulehnen und diese nur nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten und nach freiem Ermessen zu gewähren.

#### *Zu II.: Die Schutz- und Förderpflicht des Staates für Freie Schulen*

Demgegenüber stellt das Bundesverfassungsgericht zunächst heraus, daß die Privatschulfreiheit aus Art. 7 Abs. 4 GG einen hohen verfassungsrechtlichen Rang

hat und im Zusammenhang mit dem rechtsmaßstäblichen Bekenntnis zur Würde des Menschen, zur Entfaltung der Persönlichkeit, zur Religions- und Gewissensfreiheit, zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates und zum natürlichen Elternrecht gesehen werden muß. Diese verfassungsrechtlichen Grundsätze können nur über ein freies Schulwesen sinnvoll umgesetzt werden. Der Staat darf sich daher den Freien Schulen gegenüber nicht nur als gleichgültiger Zuschauer verhalten, der die Dinge laufen läßt; er muß vielmehr eine ausreichende Selbstbestimmung zulassen und zu dieser staatlichen Beistand leisten. Diese staatliche Einstands- und Schutzpflicht ergibt sich, wenn die Freien Schulen, soweit sie Ersatzschulen sind, aus eigener Kraft die in Art. 7 Abs. 4 GG aufgeführten Genehmigungsvoraussetzungen gleichzeitig und auf Dauer nicht mehr erfüllen können. Das ist heute der Fall.

Dies haben nach Feststellung des Gerichtes die von den Verbänden der Freien Schulen vorgetragene Sachverhalte eindeutig ergeben. Durch das Schülersonderungsverbot der Verfassung im Hinblick auf die Besitzverhältnisse der Eltern ist den Freien Schulen die Möglichkeit kostendeckender Schulgelder genommen. Die Gewährung von Schulfreiplätzen oder Schulgeldermäßigungen als Randtatsache kann das nicht ausgleichen und genügt insoweit nicht. Die Freie Schule muß vielmehr allgemein zugänglich sein; Eltern müssen ihre Kinder ohne Rücksicht auf ihre eigene Wirtschaftslage auf diese Schulen schicken können. Dies ist bundesverfassungsrechtlich geboten, denn die Verfassungsnorm zwingt den Staat, die Ersatzschulgenehmigung zurückzunehmen, wenn eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern »auch nur gefördert« würde. Der Staat muß dafür eintreten, daß die Errichtungsfreiheit Freier Schulen nicht zu einem »wertlosen Individualgrundrecht« oder zu einer »nutzlosen institutionellen Garantie« verkümmert.

Diese Förderpflicht hat auch sozialstaatlichen Charakter im Hinblick auf die von der Verfassung geforderte Sicherung der rechtlichen und wirtschaftlichen Lebensgrundlage der Lehrer dieser Schulen. Diese Sicherung ist zwar kein Selbstzweck, sondern geschieht im Hinblick auf die Ausbildung der Schüler. Die staatliche Schutzpflicht für die Freien Schulen rechtfertigt sich auch nicht vorrangig dadurch, daß diese Schulen dem Staat Aufwendungen ersparen, die sie ersetzt erhalten, sondern vielmehr, weil sie an einer allgemeinen (öffentlichen) Bildungsaufgabe teilnehmen. Dies will die Verfassung. Es kommt also nicht, wie einige Ländergesetze noch fordern, darauf an, daß Freie Schulen das öffentliche Schulwesen »entlasten«. Schließlich ist der Staat auch verpflichtet, seine Förderung darüber hinaus bei unveränderten Genehmigungsbedingungen der allgemeinen Entwicklung anzupassen, wenn er selbst durch Hebung des Standards schulischer Einrichtungen oder durch die Verbesserung der Lehrerbeseoldung neue Gleichwertigkeitsanforderungen (indirekt) schafft, denen die Freien Schulen nicht nur de facto, sondern auch de jure folgen müssen. Der Staat darf sein Schulwesen nicht auf Kosten der Lebensfähigkeit Freier Schulen verbessern – eine Forderung, die im Zeichen zurückgehender Schülerzahlen staatlicher Schulen und den dadurch bei ihnen möglichen Verbesserungen des Schulstandards in den nächsten Jahren noch eine Rolle spielen kann.

### *Zu III.: Die Gestaltungsfreiheit der Länder bei der Erfüllung der Schutzpflicht*

Nachdem Umfang und Bedeutung der staatlichen Förderpflicht zuvor eindeutig klargestellt wurden, wird nun auf die föderalistische Bundesverfassung abgehoben und zugestanden, daß die Länder in der Weise der Erfüllung der festgestellten Förderpflicht weitgehend frei seien. Sie müssen keine (baren) finanziellen Mittel zuteilen, sie können statt dessen auch Personal beistellen oder Sachleistungen erbringen (Schulgebäude oder andere Einrichtungen überlassen). Allerdings sind solche Leistungen nur »unter Rücksichtnahme auf die Eigenart des jeweiligen Trägers« zulässig. Man kann einer Freien Schule nur Lehrer zur Verfügung stellen, die im Sinne dieser Schule unterrichten können und wollen und die sich in das soziale System der Schule einpassen können. Große Bedeutung wird diese Formfreiheit in der Praxis wohl kaum erhalten.

Die staatliche Schutzpflicht ist auf der anderen Seite kein Freibrief, durch den beispielsweise eine schlechte Wirtschaftsführung geschützt werden soll. Eine Freie Schule muß bei guter Wirtschaftsführung hilfsbedürftig sein, d. h. ihre Genehmigungsvoraussetzungen nicht ohne entsprechende staatliche Hilfe erfüllen können. Es kann zwar heute von der generellen Hilfsbedürftigkeit privater Ersatzschulen als einem empirisch gesicherten Befund ausgegangen werden; dennoch ist das Ausmaß der Hilfsbedürftigkeit im Einzelfall festzustellen – z. B. durch Überprüfung der Finanzierungspläne und der Jahresabschlüsse Freier Schulen, deren Vorabveröffentlichung auf freiwilliger Basis – wie bei den meisten Waldorfschulen – sich insoweit empfiehlt.

Die staatliche Förderpflicht setzt ein, wenn bei angemessener Wirtschaftsführung und bei angemessener Eigenleistung die Genehmigungsvoraussetzungen nicht mehr erfüllt werden können. Dies wird – etwas mißverständlich – mit dem Wort von der »Sicherung des Existenzminimums« der Schule beschrieben. Gesetzgeber und Verwaltung müssen, um dies zu leisten, die Kostensituation der Freien Schule bewerten. Dabei können sie sich an den Kosten des öffentlichen Schulwesens orientieren. Zu den angemessenen Kosten – auf Basis der Sozialstaatsverpflichtungen gegenüber den Lehrern – muß eine angemessene Eigenleistung des Trägers der Freien Schule – wenn er denn von ihr zu unterscheiden sein sollte – erbracht werden; zu diesen angemessenen Eigenleistungen können auch die Kosten der Anlauffinanzierung und die Investitionskosten gerechnet werden. Zu beachten ist dabei, daß die Anrechnung solcher Kosten als angemessene Eigenleistung bedeutet, daß diese Kosten selbst damit als notwendige Kosten des Schulbetriebs angesehen werden – und nicht etwa bei der Feststellung der staatlichen Förderpflicht völlig außenvor bleiben. Im übrigen gehörten die Kosten der Investitionsfinanzierung nicht zum Problembereich des Ausgangsfalles, so daß zu ihnen unmittelbar nichts zu entscheiden war.

Weiter steht die Förderpflicht des Staates unter dem generellen Vorbehalt, daß ihr Ausmaß vernünftigerweise der Gesellschaft zugemutet werden kann. Bei der Bestimmung des Ausmaßes der Förderpflicht darf mit anderen Gemeinschaftsbelangen und mit den Erfordernissen des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichtes

abgewogen werden. Wenn diese Gesamtabwägung ergibt, daß der »Gesamtetat für das öffentliche und private Schulwesen« herabzusetzen ist, so dürfen Kürzungen bei staatlichen und Freien Schulen in gleicher Weise vorgenommen werden. Es darf also nicht etwa der Etat für das staatliche Schulwesen zu Lasten der Etatanteile für die staatliche Förderung Freier Schulen begünstigt werden. Ebenso wenig muß der Staat die Freien Schulen zu Lasten der eigenen Schulen bevorzugen. Die Existenzgrundlage Freier Schulen darf jedoch »nicht zugunsten weniger wichtiger Belange des öffentlichen Schulwesens« vernachlässigt werden. Der Staat muß die Konkurrenz des freien Schulwesens seinen eigenen Schulen gegenüber als von der Verfassung gewollt akzeptieren.

#### *Zu IV.: Grenzen unterschiedlicher Behandlung Freier Schulen*

»Entschließt sich der Gesetzgeber in Erfüllung seiner Schutzpflicht dazu, die Ersatzschulen durch finanzielle Zuwendung zu fördern, so müssen alle Ersatzschulen nach Maßgabe des Gleichheitssatzes berücksichtigt werden.« Bis zum »Interventionspunkt« (F. Müller) gilt für die staatliche Förderpflicht ein strenges Muß. »Jenseits der Gewährleistung des Existenzminimums« bleibt dem Gesetzgeber eine »weite Gestaltungsfreiheit« für die den Mindestrahmen übersteigende Förderung. Innerhalb dieses zusätzlichen Förderungsrahmens darf der Gesetzgeber ohne Verstoß gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz bei seiner Förderung differenzieren, wenn er dafür vertretbare Gründe hat; er darf auf keinen Fall eine Benachteiligung oder eine Bevorzugung wegen der in Art. 3 Nr. 3 GG genannten Gründe (Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glaube, religiöse oder politische Anschauung) bezwecken.

Welche Differenzierungsgründe sind danach zulässig? Das Urteil nennt als Beispiele die zusätzliche Förderung »besonderer pädagogischer Konzepte« und einen Förderzuschlag von 5 % für die Förderung derjenigen Ersatzschulen, die überwiegend beamtete Lehrkräfte beschäftigen (im Hinblick auf die Forderung der hier besonders ausgeprägten rechtlichen und wirtschaftlichen Sicherung der Lehrer). Wegen ihrer religiösen oder weltanschaulichen Ergänzungsfunktion im Schulwesen dürfen Freie Schulen nur gefördert werden, wenn sich ihr so gearteter Sondercharakter in einer besonderen pädagogischen Prägung niederschlägt; solche Merkmale dürfen aber keinen »außerordentlichen Unterschied« ergeben.

Alle vom Hamburger Gesetzgeber sonst vorgebrachten Differenzierungsgründe (Besitzstandwahrung und Vertrauensschutz, fiskalische Erwägungen, spätere Aufnahme in die Förderung) werden dagegen für unzulässig erklärt. Verfassungsziel bleibt, »allen Bürgern ohne Rücksicht auf ihre finanziellen Verhältnisse den Zugang zu Ersatzschulen zu öffnen; die Absicht, bei einzelnen Ersatzschulen höhere finanzielle Zugangshürden durch erheblich geringere staatliche Förderung aufrechtzuerhalten, . . . bedeutet zugleich eine verfassungsrechtlich bedenkliche Einflußnahme auf den freien Wettbewerb unter den einzelnen Ersatzschulen.« Die vom Hamburger Staat gesetzlich vorgesehene Differenzierung der Förderung ist daher mit Art. 7 Abs. 4 GG i. V. m. Art. 3 Abs. 1 GG unvereinbar.

### *Zu V.: Kriterien zur Abgrenzung der staatlichen Förderpflicht*

Aus dem zuvor Gesagten folgt auch, daß die Förderpflicht nicht unsachlich abgegrenzt werden darf. Unzulässig ist es danach, die Förderung auf die schulpflichtigen Schüler zu beschränken. Die Förderung darf nur auf den Charakter der Ersatzschule und deren Genehmigungsrahmen abstellen. Die »Qualifizierung einer Schule als Ersatzschule« hängt aber nicht davon ab, »ob sie schulpflichtige Schüler aufnimmt«. Soweit zum Inhalt des Urteils.

### *Aussagen zu offenen Punkten*

Zu zwei weiteren Punkten, zu denen sich die Freien Schulen Klärungen erhofft hatten, hat das Bundesverfassungsgericht – wohl im Hinblick auf den Ausgangsfall – nichts Bestimmtes gesagt. Aus beiläufig Erwähntem kann man allerdings folgern, daß die *Investitionskosten* grundsätzlich zu den anerkennungsfähigen und von der staatlichen Förderpflicht in Betracht zu ziehenden Kosten der Schulen gehören: einmal, weil sie auf die angemessene Eigenleistung angerechnet werden können, zum anderen, weil die Zurverfügungstellung von Schulgebäuden als ein denkbare Mittel gebotener Förderpflicht angesehen wird. Wäre der Bereich der Investitionen grundsätzlich auszugrenzen, so wären beide Hinweise unverständlich. Zudem läßt sich der Aufwand für Investitionen und laufende Kosten nur formal voneinander abgrenzen; in der Praxis handelt es sich um kommunizierende Röhren. Denn Investitionen können so vorgenommen werden, daß sie hohe oder niedrige Folgekosten haben; die Grenze zwischen beiden ist nie objektiv bestimmbar, sondern subjektiv beeinflussbar. Schulhäuser können auch angemietet werden – und damit laufende Kosten verursachen. Grundsätzlich muß man wohl davon ausgehen, daß die Investitionskosten nicht absolut von den laufenden Schulbetriebskosten aus verfassungsrechtlicher Sicht getrennt werden können – und wohl auch nicht getrennt werden sollen.

Dies gilt auch für die »Anfangsfinanzierung« (Anlauffinanzierung), die als weiteres Beispiel für eine angemessene Eigenleistungsform des freien Trägers aufgeführt wird. Von einer angemessenen Eigenleistung kann verfassungsrechtlich ja erst bei einer genehmigten Ersatzschule, die auch einen Anspruch hat, gesprochen werden. Was ist eine »Anfangsfinanzierung«? Sind es die zur Schulgründung notwendigen Vorlaufkosten vor Unterrichtsbeginn? Sind es die aufbaubedingten Mehrkosten, die sich in der Aufbauphase einer Schule immer ergeben? Sind es einfach alle Kosten, die in den ersten Jahren – wievielen? – nach der Schulgründung entstehen? Eine neu gegründete Ersatzschule kann eigentlich nur auf die Ernsthaftigkeit ihres Vorhabens befragt, darf aber nicht grundsätzlich aus der Förderpflicht des Staates ausgegrenzt werden. Denn gerade die spätere oder »erstmalige Einbeziehung in die Förderung« war vom Gericht als nicht ausreichend qualifiziertes Differenzierungsmerkmal abgelehnt worden. Danach scheint bei der Anlauffinanzierung dem Grunde nach nur noch die Befragung der Ernsthaftigkeit des Schulvorhabens zulässig zu sein. Sie ist aber niemals »absolute Privatsache«, sondern höchstens *eine* denkbare Form des angemessenen Eigenanteils an der Finanzierung einer Freien Schule.

### *Wie geht es weiter?*

Alles in allem: das Urteil stellt einen wichtigen Meilenstein in der Lagebeurteilung und Sicherung der verfassungsmäßigen Rechte Freier Schulen in unserem Staate dar. Es bestätigt im wesentlichen die bisherige Rechtsentwicklung und schreibt sie bindend fest. Mehr konnte das Gericht aufgrund des vorgelegten Falles derzeit nicht tun. Eine sinnvolle, über den jetzigen Stand hinausgehende Rechtsentwicklung bleibt dem vernünftigen Wirken der Freien Schulen selbst und dem verständnisvollen Entgegenkommen der Länder in Anerkennung ihrer schulischen Arbeit und der von diesen Schulen wahrgenommenen öffentlichen Aufgabe vorbehalten. Je verständnisvoller die Partner dieses Geschehens die Rechtsfortentwicklung betreiben, desto seltener wird unser höchstes Gericht sich dazu äußern müssen. Wenn es dies allerdings von Zeit zu Zeit tut, so ist das letztlich auch wiederum – wie das vorliegende Urteil zeigt – für alle Beteiligten wohltätig.

Hans-Jürgen Bader

## Staatliches Ablehnungsrecht bei Freien Grundschulen

### *Urteil des Bundesverwaltungsgerichts*

Weit weniger als der Prozeß vor dem Bundesverfassungsgericht wurde in der Öffentlichkeit ein gravierendes Grundsatzurteil des Bundesverwaltungsgerichts beachtet, betreffend den Ermessensspielraum der staatlichen Schulverwaltung bei der Genehmigung Freier Grundschulen. Dieses für das Freie Schulwesen nicht ungefährliche Urteil muß bei der Diskussion über die Konsequenzen des Bundesverfassungsgerichts-Urteils unbedingt mitberücksichtigt werden. *Red.*

Das Bundesverwaltungsgericht hat im Dezember 1986 ein weittragendes Urteil zur Gründungsfreiheit privater Grundschulen (Kl. 1–4) verkündet, das die weitere Diskussion um Inhalt und Umfang der in Art. 7 IV und V des GG verankerten Privatschulfreiheit bestimmen wird. Die Berliner Schulverwaltung hatte einer »alternativen« Freien Schule (sog. Ufa-Schule) die Betriebsgenehmigung verweigert. Gestützt wurde dies auf Art. 7 Abs: 5 GG, in dem bestimmt ist, daß private Volksschulen nur zuzulassen sind, wenn die Unterrichtsverwaltung ein »besonderes pädagogisches Interesse« anerkennt. Das »besondere pädagogische Interesse« aber lag nach Meinung der Verwaltung bei der Freien Schule nicht vor. Normalerweise ist in einem solchen Fall die Möglichkeit einer verwaltungsgerichtlichen Klage gegeben. Das Gericht entscheidet dann, ob die Auslegung, die die Verwaltung einem gesetzlichen Begriff, in unserem Falle also dem »besonderen pädagogischen Interesse«, gegeben hat, rechtens ist und ob dieser so ausgelegte Begriff auch

zutreffend auf den zugrunde liegenden Sachverhalt, hier also das pädagogische Konzept der Freien Schule in Berlin, angewandt worden ist.

Dieser an sich selbstverständliche Grundsatz ist nun vom Bundesverwaltungsgericht durchbrochen worden; es hält den Begriff »besonderes pädagogisches Interesse« nicht für gerichtlich überprüfbar. Die Schulverwaltung soll darüber allein entscheiden, weil sie allein über das pädagogische Fachwissen und die Experten verfügt, die beurteilen können, ob »besonderes pädagogisches Interesse« an einem pädagogischen Konzept besteht. Es wird der Schulverwaltung ein sog. »Beurteilungsspielraum« zugestanden – eine Rechtsfigur, die es im wesentlichen sonst nur noch in schulischen Prüfungssituationen gibt; auch hier können die Gerichte die Entscheidungen von Prüfungskommissionen über die Leistungen der Kandidaten in einer Prüfung, abgesehen von einigen Formalitäten, inhaltlich nicht überprüfen.

Diese Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes hat für die Verwirklichung eines freien Schulwesens, insbesondere auch für die Entwicklung Freier Schulen, die *nicht* Waldorfschulen sind, weitreichende Folgen. Die Schulverwaltung wird kaum noch solche anderen Freien Schulen im Grundschulbereich zulassen, weil sie künftig allein bestimmen kann, was als pädagogisch interessant gelten kann und was nicht. Liefert sie eine in sich schlüssige Begründung, so ist eine gerichtliche Überprüfung ausgeschlossen, falls nicht gerade offenkundige Denkfehler gemacht worden sind. Schon bisher ist es der staatlichen Schulverwaltung nicht schwer gefallen, alle möglichen Gründe für eine Ablehnung zu finden, wie sich besonders am Fall der Freien Schule Frankfurt gezeigt hat. Die Neigung der Behörde, die von ihr verordnete Pädagogik für die fortschrittlichste zu halten, ist der Natur der Sache nach ohnehin groß.

Es ist zu hoffen, daß die Schulverwaltung bei neuzugründenden Waldorfschulen, bei denen sie schon bisher teilweise das »besondere pädagogische Interesse« geprüft – und bejaht – hat, auch weiterhin den Wert für die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens anerkennt. Nicht betroffen von denkbaren Gefahren sind natürlich die schon bestehenden Waldorfschulen. Ebenso ausgenommen sind zukünftige Gründungen im Bundesland Baden-Württemberg, weil es hier die Rechtsverordnung über die Waldorfschulen gibt, die den einheitlichen Bildungsgang der Klassen 1–12 der Waldorfschulen unter einen besonderen Schutz stellt. Hier erweist sich die gelegentlich als freiheitseinschränkende Bindung interpretierte Rechtsverordnung als freiheitsfördernder Vorteil.

Noch eine weitere unangenehme Auswirkung könnte das Urteil haben: Nach der Formulierung von Art. 7 Abs. IV des Grundgesetzes können Freie Schulen als konfessionelle Privatschule oder als sogenannte Weltanschauungsschule gegründet werden, auch ohne daß die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt. Das bringt im Falle der Waldorfschulen die Gefahr mit sich, daß die Genehmigung einer neuen Schule über die Kategorie der Weltanschauungsschule versucht werden könnte, wenn das besondere pädagogische Interesse nicht anerkannt wird.

Damit würde eine Einschätzung bestätigt, gegen die die Waldorfschulen sich schon bisher gelegentlich zur Wehr setzen mußten, weil sie nach ihrem Selbstverständnis gerade dies in Wahrheit nicht sind.

# Aus der Schulbewegung

## 2000 Eltern, Lehrer und Schüler in Hamburg

*Eindrücke von der 25. Jahrestagung*

Mit hanseatischer Großzügigkeit hatte es die gastgebende Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Wandsbek gewagt, alle, die sich anmeldeten, darunter 560 Oberstufenschüler, aufzunehmen. So wimmelte das Schulgebäude von älteren und jüngeren Menschen, die sich aber, wenn sich die Ströme einmal stauten, mit freundlicher Gelassenheit aneinander vorbeischieben. Der Saal mit seiner kraftvollen Backsteinarchitektur faßte 1000 Menschen. Dieses Problem wurde mit Fairneß gelöst, indem bei den Hauptvorträgen mal die ersten, mal die zweiten Tausend in den Saal durften (für die anderen fanden Übertragungen statt) und indem viele Veranstaltungen parallel zueinander gelegt wurden und, wenn möglich, umschichtig wechselten. Trotz des Problems der riesigen Teilnehmerzahl konnte man in diesen knapp drei Tagen erleben, daß sich so etwas wie ein gemeinsamer Geist bildete, der gleich zu Beginn und dann immer weiter vom Elan der vereinten Hamburger Waldorfschulen und ihrem bewundernswerten Einsatz bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung angefeuert wurde.

Begrüßt wurden die Teilnehmer und Gäste von *Hartwig Schiller* (Wandsbek), der als bodenständiger Hamburger launig etwas vom Geist der Freien und Hansestadt vergegenwärtigte. Schlagfertig knüpfte daran der Erste Bürgermeister der Stadt, *Klaus von Dohnanyi*, an, der zugleich Schülervater der Wandsbeker Schule ist. Er bekundete nicht nur herzliche Sympathie für die Waldorfschulen, sondern konnte auch zusagen, daß die Hamburger Rudolf-Steiner-Schulen weiterhin so großzügig gefördert würden wie bisher – ungeachtet des Karlsruher Urteils und eines möglichen Hamburger Regierungswechsels (letzteres deutete er humorvoll an). Zur Begrüßung sprachen ferner für den Bund der Freien Waldorfschulen *Stefan Leber* und für die mitgestaltende Hamburger Schülergruppe eine Wandsbeker Schülerin, der man das Engagement an der gemeinsamen Sache richtig abspürte.

*Was setzen wir den Katastrophen unserer Zeit entgegen?*

Einen tiefensten Ton schlug anschließend *Jörgen Smit* an, der seinen Eröffnungsvortrag

mit dem Hinweis begann, gleichzeitig tagten in Genf Wissenschaftler aus aller Welt und zerbrähen sich die Köpfe über die jetzt bedrohlich groß gewordene Ozonlücke in der beschützenden atmosphärischen Erdhülle, ohne die kein Leben auf der Erde möglich ist. Als tiefere Ursache der technisch ausgelösten Katastrophen, von denen wir heute betroffen sind, zeigte Smit den neuzeitlichen Intellektualismus auf, der alle Erscheinungen, auch die des Lebens und des Geistes, auf das mechanisch-zufällige Spiel kleinster materieller Teilchen zurückzuführen sucht und sich dabei immer weiter von denjenigen Kräften entfernt hat, von denen die äußere Wirklichkeit gestaltet und bestimmt wird. So können Wissenschaftler heute eine umfassende Erkenntnis der Lebenszusammenhänge fordern und im nächsten Moment wieder in das mechanistische Denken zurückfallen. Echte Lebens- und Geisterkenntnis erfordert Einsicht in die Rhythmen auf allen Stufen des Daseins. Dann offenbaren sich im Wechsel zwischen der Entfaltung in das Sichtbare und der Rücknahme ins Verborgene die wahren Quellen des Werdens, die geistigen Gestaltungskräfte aller Erscheinungen. – Was Jörgen Smit dazu im einzelnen ausgeführt hat, kann vielleicht später zugänglich gemacht werden.

Am nächsten Abend ging *Ernst-Michael Kra-nich* von der gleichen Problematik aus – dem neuzeitlichen Verlust der Einsicht in den Sinn der Naturerscheinungen – und entwickelte eine Möglichkeit, Gestaltbildung in der Natur neu zu verstehen: indem man z. B. von den Organen, Gliedern oder Körperteilen, die allen Säugetieren gemeinsam sind, sich *eines* besonders stark betont und ausgeprägt denkt und sich dann vorstellt, wie sich diese Betonung auf die übrigen Teile des Tieres und seine Gesamtgestalt auswirkt. Blickt man daraufhin ins Tierreich, so lernt man etwa begreifen, daß die Gestalt der Giraffe von einer starken Aufwärtstendenz geprägt ist. . . . Wenn man solche Betrachtungen auf die ganze Natur ausdehnt, überwindet man die intellektuelle Distanz zur Natur, lernt sich selbst als mit ihr verflochten kennen und übt sich in liebevoll-verstehender Hingabe an die Wesen der Welt. Man schlägt gleichsam geistig und moralisch Wurzeln in der Welt und

kann sich dann als Handelnder sinnvoll in sie hineinstellen. (Ausführlich ist diese Sicht von Kranich im vorigen Heft der »Erziehungskunst« auf S. 240 ff. dargestellt).

Am dritten Abend sprach *Wolfgang Schad* über das Thema: »Was tut die Waldorfschule für die ökologische Frage?« Auf frappante und sehr konkrete Weise setzte Schad den Wald in Beziehung zur menschlichen Lunge, die fließenden Gewässer und die Meeresströmungen zur Zirkulation im menschlichen Körper. Dann zeigte er, wie die entfesselte Radioaktivität auf allen Ebenen einen Angriff auf die Lebensbedingungen und die Tätigkeit des menschlichen Ichs als einer aus Einsicht verantwortlich handelnden Instanz darstellt. Die Waldorfschule setzt dem das Bemühen um Entfaltung und Stärkung derjenigen Kräfte entgegen, welche den erwachsenen Menschen zu autonomem, verantwortlichem Handeln befähigen. – Im naturkundlichen Unterricht wird eine ganzheitliche Sicht der Natur veranlagt, indem die Schüler von früh auf lernen, die Pflanzen aus ihren Lebenszusammenhängen heraus zu verstehen.

### *Gespräch zwischen Eltern, Lehrern und Schülern*

Um brennende Zeitfragen ging es auch in dem *Podiums- und Plenumsgespräch* zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. *Stefan Leber* machte einleitend darauf aufmerksam, daß die großen Probleme unserer Zeit – Friedensfrage, Arbeitslosigkeit, Waldsterben, Atomkraft, Aids – im Bewußtsein der Öffentlichkeit jeweils auftauchen und wieder zurücktreten, ohne daß ein Zusammenhang zwischen ihnen erkannt würde. Im Verlauf des Gesprächs wurde immer deutlicher, daß die genannten Probleme als Symptome einer tiefer liegenden »Krankheit« zu betrachten sind, ob wir es nun Egoismus, Intellektualismus oder Subjekt-Objekt-Spaltung nennen wollen. In einem Kreis von 1000 Teilnehmern war ein erstaunlich intensives Gespräch möglich, zu dem auch die Jugendlichen viel beitrugen. Stark berührte es die Erwachsenen, als eine Schülerin, angesprochen auf den von ihr geäußerten »Hoffnungsschimmer« inmitten all der Katastrophen, antwortete, schon im Zusammenkommen der Menschen zu dieser Tagung spreche sich Hoffnung aus. Ein Schüler fügte hinzu: »Wir fühlen uns nicht mehr der No-future-Generation angehörig«, und er verwies darauf, schon der Hamburger Jugendkongreß »Aufbruch ins 21. Jahrhundert« im letzten

Jahr habe diese neue Haltung zum Ausdruck gebracht. Als ein besonderes Anliegen der Schüler wurde die Auseinandersetzung mit den drängenden Gegenwartsfragen deutlich, und ein Schüler stellte fest, das geschehe im Unterricht zu wenig. Darauf antwortete ein anderer, die Schüler sollten es nicht beim Klagen belassen, sondern ihre Fragen selber in den Unterricht hineinbringen.

Der Hauptakzent der Tagung lag auch diesmal bei den *Gesprächsgruppen*, in denen man sich dynamisch um einen Zugang zu pädagogischen, sozialen, grundlegend-erkenntnistheoretischen und sonstigen Fragen der Schulwirklichkeit bemühte. Erstmals bei einer Jahrestagung hatten auch Schüler Arbeitsgruppen vorbereitet, und zwar zunächst in mehrmonatiger intensiver Arbeit innerhalb Hamburgs. Ein überregionales Wochenendtreffen interessierter Oberstufenschüler, an dem auch einige Lehrer und Eltern beratend teilnahmen, hatte bereits starke Kontakte und einen intensiven Einstieg in die Themenbereiche ergeben: Technologie – Umwelt – Psychologie – Kulturbereiche (Wissenschaft, Kunst, Religion) – Sprache – Medien – Ost-West-Gegensatz. Auf der Jahrestagung mit ihren viel größeren Gruppen, die auch Eltern und Lehrern offenstanden, war die zuvor von den Schülern erlebte Intimität des Gesprächs nicht leicht wiederherzustellen. Und es zeigte sich, daß Jugendliche und Erwachsene heute in manchem eine sehr verschiedene Sprache sprechen und auf sehr verschiedene Weise an Probleme herangehen. Die Erwachsenen hatten stärker das Bedürfnis nach Begriffsklärung und Theoriebildung; die Jugendlichen verstanden sich untereinander oft wesentlich spontaner, durch einfaches Aussprechen von Empfindungen, Eindrücken, seelischen Erfahrungen und sich unmittelbar aufdrängenden Fragen. Dieser unbefangene Austausch konnte im glücklichen Falle durch die Ergebnisse systematischen Denkens und verarbeiteter Lebenserfahrung seitens Erwachsener bereichert werden, und so war es wohl in den meisten Gruppen; aber es kam auch vor, daß mehrere Erwachsene in einer Arbeitsgruppe, ohne sich dessen bewußt zu werden, so sehr das Gespräch an sich zogen, daß die Schüler schließlich gar nichts mehr sagten. Angesichts mancher solcher Erfahrungen war es den Schülern hoch anzurechnen, daß sie am Ende der Tagung die gemeinsame Arbeit mit den Erwachsenen als einen Gewinn bewerteten und ausdrücklich bejahten. Umgekehrt haben Eltern und Lehrer die verantwortungsbereite Haltung

und die tiefe Ernsthaftigkeit der Oberstufenschüler wahrgenommen und werden sich gewiß verstärkt bemühen, die Schüler der oberen Klassen auf sinnvolle Weise in die Gestaltung des Schullebens einzubeziehen.

### *Hamburger Überraschungen*

In den beiden *Monatsfeiern* konnten die auswärtigen Teilnehmer Impulse der Hamburger Schulen von den verschiedensten Seiten erleben. Da gab es nicht nur quicklebendige englische Szenen – was den Hanseaten naheliegt –, sondern auch ein kräftiges russisches Element. In der Umsetzung eines Ringelnetz-Gedichts in turbulente Aktion wurde die ganze Welt zum Fußball; manche Zuschauer befürchteten schon, die Klasse geriete endgültig außer Rand und Band – aber im Nu war der Rausch verflogen und auf der Bühne »klar Schiff gemacht«. Atemberaubend waren die turnerischen Übungen einer Schülergruppe, mitsamt ihrem jungen Lehrer, am Kasten. In den Hocken, Überschlägen, Salti und sogar Schrauben, die in äußerstem Tempo aufeinanderfolgten, schienen die Gesetze der Schwerkraft aufgehoben. Wer etwa aus dem Süden mit dem traditionellen Bild vom steifen Hamburger angereist war, rieb sich verwundert die Augen und wird sein Weltbild gründlich revidieren müssen! Gleichgewichtig traten neben die genannten »Nummern« eurythmische Darbietungen, die aus starkem Erleben z. B. Beethovenscher Musik geschöpft waren. Und beim weichen, gelösten Chorklang einer Haydn'schen Frühlingskantate mochte mancher sorgengedrückte Zeitgenosse etwas von dem »Hoffnungsschimmer« ahnen, der sich in der Reinheit jugendlichen Empfindens ausdrückt. Ebenso tief bewegt waren die Teilnehmer von der seelischen Intensität der Darbietungen aus der heilpädagogischen Arbeit der Christophorus-Schule; diese Schule wurde in der gleichen Woche in den Bund der Waldorfschulen aufgenommen und bildet nun das siebte Glied in der Kette der Hamburger Rudolf-Steiner-Schulen.

Das Tagungsprogramm war von zahlreichen *künstlerischen Veranstaltungen* belebt. Da gab es eine Schüleraufführung der »Dreigroschenoper« von Brecht, eine eindruckliche Aufführung der Eurythmiebühne Hamburg, jiddische und andere Volkslieder in einer Mittagspause und jeweils nach den Abendvorträgen am Freitag und Samstag zwei »Nachtprogramme« von *Frieder Nögge*, welche die Tagungsthemen spie-

gelten und besonders die jugendlichen Zuschauer zu wahren Begeisterungstürmen hinrissen.

*Berichte* aus der Internationalen Schul- und Kindergartenbewegung am Freitagnachmittag durch *Christian Schulz*, *Renate Keller* und *Helmut von Kügelgen* zeigten die immer stärkere Ausbreitung der Waldorf-Pädagogik in Ländern wie Brasilien oder Neuseeland, aber auch die großen Schwierigkeiten, und zwar vor allem finanzieller Art. Hier kann durch die Arbeit der »Freunde der Erziehungskunst« Unterstützung vermittelt werden. – Ein sich anschließender Beitrag von Rechtsanwalt *Johann Peter Vogel* und *Benediktus Hardorp* machte auf die möglichen Auswirkungen des jüngsten Urteils des Bundesverfassungsgerichts zu den Privatschulen aufmerksam (siehe Bericht in diesem Heft).

Am Samstagnachmittag war wahlweise die Teilnahme an mehreren *Ausflügen* möglich: An der Großen Hafensrundfahrt, an einer Besichtigungsfahrt durch den Raum Hamburg zu den fünf weiteren Waldorfschulen oder an einem Besuch der Kunsthalle mit einer Führung durch den Hamburger Waldorflehrer Gerd Rückner. Nicht wenige Teilnehmer erkundeten daneben auf eigene Faust die Stadt, wozu auch der Freifahrtschein anreizte, der zugleich die Tagungskarte bildete.

Zum Abschluß der Tagung hielt *Manfred Leist* einen Vortrag über die Sozialgestalt der Waldorfschule und die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern. Leist hat diese Thematik im Laufe der Jahre von immer neuen Seiten beleuchtet und damit der Waldorfschulbewegung unschätzbare Impulse gegeben, insbesondere auch die Eltern ermutigt, sich kräftig in den sozialen Organismus der Schule hineinzustellen und nicht an den Schwierigkeiten zu verzweifeln, die sich überall dort auftürmen, wo Menschen jenseits traditioneller Formen gemeinsam an der Zukunft arbeiten. Auch diesmal spürte man, daß die soziale Dreigliederung keine bloße Theorie, sondern ein Stück gelebter Wirklichkeit ist. Behutsam, aber nicht ängstlich ist stets aufs Neue ein Weg zwischen den Polen Ordnung und Freiheit zu suchen. Es kennzeichnete den jugendlichen Schwung des Redners, daß er mit bewußter Pointierung dazu riet, im Zweifelsfalle lieber »ein wenig Chaos« zu riskieren als zu sehr an den vorhandenen Ordnungen zu kleben. Im Blick auf die Probleme der Gegenwart und mögliche Bedrohungen der Waldorfschulbewegung in der Zukunft bekannte sich Leist zu der Überzeugung, daß wir die stärkste Waffe besitzen, die es gibt, nämlich

die Realität gelebter Gedanken, die sich noch immer als dauerhafter erwiesen hat denn alle Versuche, den Geist und die Freiheit zu unterdrücken.

Im Anschluß an seinen Vortrag sprach *Leist* den Hamburger Schulen den Dank der Schulbewegung für diese großartige Tagung aus, und umgekehrt wurde ihm als dem »Tagungsmarschall« von den Hamburgern mit einer reizvollen Geste gedankt. Zuvor hatte *Leist* der Versammlung die hingebungsvolle Arbeit von *Marianne Gründler* für diese und die anderen Tagungen des Bundes der Waldorfschulen ins Gedächtnis gerufen, wofür ihr in Abwesenheit mit starkem Beifall gedankt wurde. Frau *Gründler* legt ihre Arbeit in jüngere Hände; aus gesundheitlichen Gründen konnte sie den Dank nicht persönlich entgegennehmen.

Vertreter der Schüler bekundeten nicht nur

den Willen zu weiterer Mitarbeit an solchen Tagungen, sondern auch die Absicht, die im Vorjahr begonnene Projektarbeit fortzusetzen. *Leist* sicherte den Schülern für die Schulbewegung Unterstützung bei ihren Aktivitäten zu.

Das letzte Wort sollte bei dieser Tagung aber die Musik haben. Ein Schülerorchester, das sich für den festlichen Anlaß freiwillig gebildet hatte, führte in sensiblem Zusammenspiel eine Komposition des Wandsbeker Musiklehrers auf: Variationen über ein musikalisches Thema aus der Renaissance-Zeit. Diese »moderne«, aber harmonisch strömende Musik möchte man mit den Worten eines anderen Waldorf-Musiklehrers über einen ungewöhnlichen zeitgenössischen Komponisten charakterisieren: »Hier spricht eine Musik der Zuversicht, des Ernstes und einer tiefen Liebekraft zu uns.«

*Klaus Schickert, Andreas Neider*

## Literaturhinweise – Buchbesprechungen

### Christentum – Anthroposophie – Waldorfschule

*Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule – Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik.* 119 S., kart. DM 10,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1987.

»Gegenwärtig mehren sich die Äußerungen, die sich mit der Tätigkeit von »Anthroposophen« kritisch auseinandersetzen.« So beginnt *Stefan Leber* seine Einleitung zu dem Bändchen, von dem wir berichten. Erst in jüngster Zeit erhielt der Satz eine neue Bestätigung, denn es hat sich ein weiterer Ton in den Klang der kritischen Stimmen gemischt. Es seien deshalb einleitend einige Bemerkungen erlaubt zu dem kürzlich erschienenen Heft von *Jan Badewien*: »Waldorfpädagogik – eine christliche Erziehung?« (Konstanzer theologische Reden, 1987).

Wir kennen ihn schon, den fleißigen *Warner*

vor den Waldorfschulen, der seinen Ton landauf, landab in zahlreichen Vorträgen angeschlagen hat. Was er nun vorbringt, unterscheidet sich nur in Schwebungen von dem Bekannten. Wie glatt gehen sie ihm doch schon von den Lippen, jene flinken Urteile, die der Waldorfschule und der Anthroposophie da entgegentönen! Man höre:

»Vom kirchlich-christlichen Standpunkt aus, vom Neuen Testament her, ist solche Selbsterlösung des Menschen ein Rückfall in vorchristliche Formen« (S. 54), »... als Erkenntnis gemtanter okkulter Synkretismus« (S. 54). Am

»Fünften Evangelium« Steiners, das »nur ihm zugänglich ist« (S. 48), scheiden sich die Geister. »Denn die Christenheit gründet sich auf den Jesus Christus des Neuen Testaments . . .« (S. 49).

Die Thematik ist geläufig, die Melodie wurde schon angeschlagen. Dennoch bemerken wir etwas Neues. Denn die Ausführungen von Beckmannshagen und Prange sind nun auf dem Markt und damit zitierfähig. Dadurch wird es unserem Autor möglich, Stimmen der anderen aufzurufen, wo er früher sein eigenes Urteil ungeschützt absetzen mußte. Und so hören wir sie, sich gegenseitig zum Zeugen anrufend und damit stärkend, wie sie beweisen, was sie ohnehin längst schon wußten. Nur formuliert sich mit Rückendeckung um so viel leichter – oder, um im alten Bild zu bleiben: Im Chor ist leichter singen als solo.

Die kritische Auseinandersetzung mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik ist aus mancherlei Blickwinkeln möglich: aus philosophisch-erkenntnistheoretischer Sicht (ihr begegnet man selten), vom kirchlichen Standpunkt aus (dort liegt derzeit der Schwerpunkt), mit den Augen der Erziehungswissenschaftler (der Prozeß kommt in Gang) oder im Vergleich der »Lehren« und ihrer Anhänger. Während sich z. B. eine Auseinandersetzung mit Versuchen der letzten Art erübrigt, weil Hinweise auf Menschlich-Allzumenschliches nicht diskussionsfähig sind, wäre Schweigen zu ernsthaften Angriffen wohl nicht gesund. Auch wenn man darauf vertraut, daß das, was man tut, sich sehen lassen kann, darf man die öffentliche Darstellung nicht nur den Kritikern überlassen.

Für den Bereich der kirchlich-religiösen Kritik wird nun von seiten der Betroffenen die Auseinandersetzung aufgenommen. Der 120 Seiten starke Band, von dem wir berichten, greift das Gespräch an den Stellen auf, wo er sich in der direkten Konfrontation mit Kirchenvertretern am häufigsten verhakt. Alles Polemische, das eine solche Auseinandersetzung haben kann, wird weggelassen. Statt dessen bemühen sich die Autoren in ruhiger Argumentation, das Verhältnis der Waldorfschule und Anthroposophie zum Christentum zu klären. Durch positive inhaltliche Darlegungen erfährt der Leser Genaueres über die anthroposophischen Bemühungen, den Christus zu begreifen. Ob dies der »Christus des Neuen Testaments« sei oder ob »Anthroposophie den breiten Konsens der christlichen Kirchen und Glaubensgemeinschaften verläßt« (Badewien, a. a. O., S. 41), darüber

kann sich der Leser selbst ein Urteil bilden. Die Autoren des Bändchens gehen in ihrer Auseinandersetzung mit kirchlichen Argumenten von intimen Kenntnissen theologischer Lehre aus, holen also den denkwilligen Leser dort ab, wo er sich befinden mag, und führen ihn hin zu der Möglichkeit, den Gedanken an ein Christusverständnis zu fassen, das sich immer noch erweitern kann und will. Für diesen Teil der Auseinandersetzung, der um die Christlichkeit der Anthroposophie kreist, zeichnen die Autoren Hans-Werner Schroeder, Michael Debus, Arnold Suckau und Hellmut Haug verantwortlich, alle vier Theologen, die die Arbeit auf diesem Feld zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben.

Der weiteren Frage, inwiefern sich die Waldorfschule christlich nennen darf, gehen Stefan Leber, Helmut von Kügelgen und Wolfgang Schad in ihren Beiträgen nach. Hier wird teils grundsätzlich, teils durch Darstellung konkreter Unterrichtsinhalte gezeigt, daß eine Schule aus dem Geist des Christentums und der Anthroposophie heraus gestaltet sein kann bis in alltägliche Handhabungen hinein und doch den Schüler entläßt, ohne ihn auf eine Weltanschauung zu fixieren. Es wird aber auch vorgeführt, daß in der Waldorfschule – mindestens dem Ansatz nach – z. B. eine Naturwissenschaft lebt, die die Spaltung des Menschen in einen Sonntagschristen und einen Werktagsmaterialisten überwindet. Wird dies richtig verstanden, so bestätigt sich, daß das Christentum oft in der Methode liegt, mit der Tatsachen beschrieben und zusammengestellt werden, nicht in der Nennung religiöser Namen. Diese Gedanken müssen auch Waldorflehrer immer wieder in sich bewegen, denn Entgleisungen sind möglich . . .

Das Buch in seiner besinnlich-vornehmen Argumentation wird engagierte Gegner nicht überzeugen. Es gehört aber in die Hände aller, die zwischen den Argumentationen den rechten Weg suchen. Und es sollte keiner Familie fehlen, die im Gespräch mit Bekannten benötigt ist, zu den gängigen Thesen über »Selbsterlösung«, »anthroposophische Indoktrinierung« oder »synkretistische Weltanschauung« etwas zu sagen. Wir hoffen, daß durch eine solche Schrift Ruhe in ein aufgeregtes Gesprächsklima einkehren kann und daß weniger Eltern vor die unzumutbare Entscheidung gestellt werden, zwischen »wahrem Christentum« und Waldorfpädagogik wählen zu müssen.

*Georg Kniebe*

## Skandinavien: Werden und heutiges Bild

*Legenden zum farbigen Bildteil (vgl. Aufsatz auf S. 321 ff.)*

### 1. Bildseite

*Links oben:* Um den ureuropäischen Kern herum (Fennoskandia, dunkelrot) bilden Faltenkränze im Laufe der Zeiten die Anlage des heutigen europäischen Kontinents.

*Palaeo-Europa* wird durch kaledonische Faltungs- und Überschiebungsprozesse im frühen Erdaltertum gebildet (im Bilde helleres Rot – heutiges Norwegen, britische Inseln).

*Meso-Europa* bildet sich durch variskische Faltungsketten im späteren Erdaltertum (im Bilde grün – heutiges Frankreich, Spanien, Zentraleuropa). *Neo-Europa* formt sich durch die alpidische Faltung im Tertiär (im Bilde gelb – Mittelmeergebiet, Alpen). Nach Stille.

*Rechts oben:* Junge Aufwölbung von Skandinavien und Finnland. Das Zentrum der größten Hebung verschiebt sich seit der Nacheiszeit bis heute. Die Linien verbinden Orte gleicher Hebung.

*Links unten:* Skandinavien gegen Ende der letzten Eiszeit. Die britischen Inseln waren zu dieser Zeit noch mit dem europäischen Kontinent verbunden.

*Rechts unten:* Durch Meeresströmungen im atlantischen Ozean fließt Wärme nordwärts, Kälte südwärts. – *Fortsetzung der Landkartenfolge auf der 4. Bildseite unten.*

### 2. Bildseite

*Oben:* Frühlingslandschaft in Mittelschweden

*Unten:* Herbstlandschaft in Mittelschweden

### 3. Bildseite

*Oben:* Gebirgsmassiv auf Moskenesöja, der südlichsten Lofoteninsel in Norwegen

*Unten:* Voitasrita, heiliger Berg der Samen (in Schwedisch-Lappland)

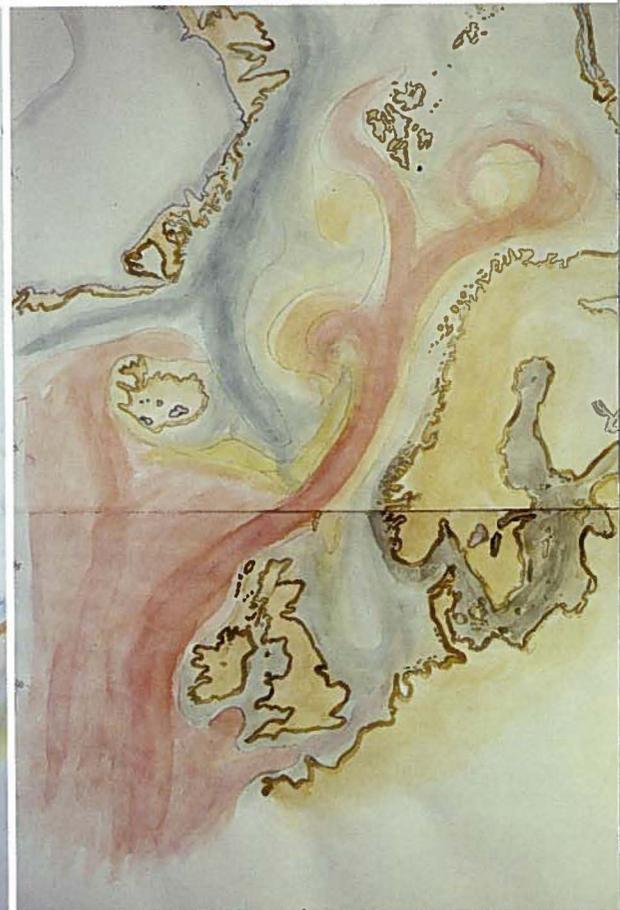
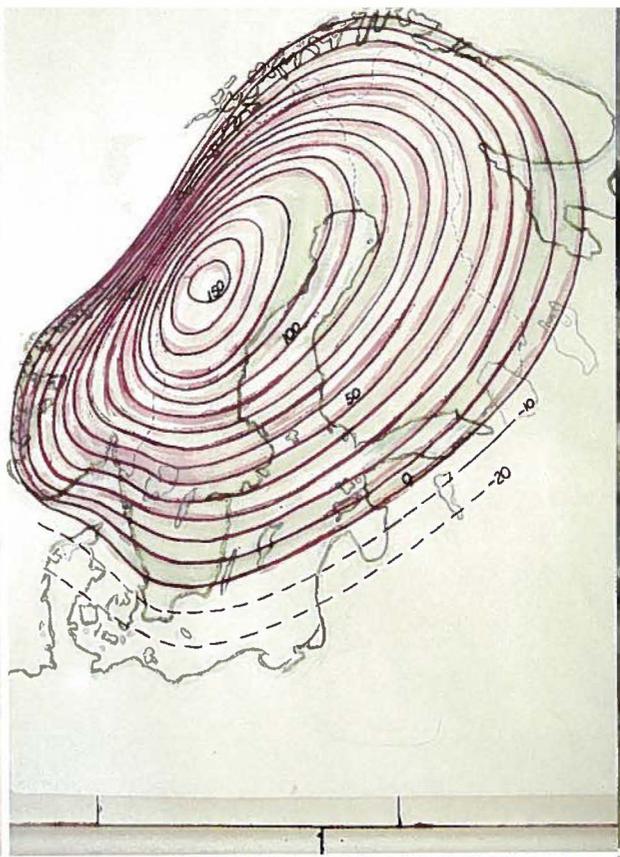
### 4. Bildseite

*Oben:* Herbstfärbung in Lappland

*Links unten:* Der fennoskandinavische Raum wird nacheiszeitlich durch Meereseinbruch von Westen aus umgestaltet. Eine dreifaltige Form wird im Ostseeraum angelegt: Bottnischer Meerbusen, Finnischer Meerbusen, Baltischer Meerbusen (sogenannte Yoldiazeit um 8000–7000 v. Chr.).

*Rechts unten:* Edle Laubwälder entwickeln sich in Skandinavien während der warmen, sogenannten atlantischen Zeit bis weit nach Norden (zwischen 6000 und 3000 v. Chr.).

Die Karten und Aquarellskizzen entstanden im Zusammenhang mit dem Geographieunterricht an der Oberstufe der Kristofferschule, Stockholm. Ausführung: Walter Liebendörfer.



12,000 F.K.

Alto. Dru...







## Argumentationsschemata der Kritiker

Im Januarheft d. J. haben wir eine ausführliche Besprechung des Ullrich'schen Buches aus der Feder von Gerhard Herz gebracht. Doch auch weiterhin schöpfen alle möglichen Gegner der Waldorfschule aus dieser und ähnlichen Schriften (vgl. die vorstehende Rezension von Georg Kniebe). Dieser Umstand – und nicht die Bedeutung des Buches an sich – läßt es als sinnvoll erscheinen, eine zweite uns vorliegende Besprechung zu veröffentlichen, in der es weniger um eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt geht (wie bei Herz) als um eine Durchleuchtung der Denk- und Argumentationsschemata, deren sich Ullrich wie zahlreiche andere Kritiker bedient. Red.

*Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. 276 S., kart. DM 36,-. Juventa Verlag, Weinheim und München 1986.*

### I. Das Schema ›Theorie und Praxis‹

Das Buch beginnt mit dem Endergebnis: »Die vorliegende Untersuchung . . . führt zu dem Ergebnis, daß der Glaube, man verdanke Steiner eine theoretisch gültige Grundlegung der Ziele, Inhalte und Methoden der Erziehung, fallen gelassen werden muß. Ungeachtet dieser theoretischen Schwächen wird aber der Praxis der Waldorfpädagogik eine eigene pädagogische Dignität zugestanden.« (S. 7)

Wieso ›ungeachtet‹? Das Ergebnis spannt die Rudolf-Steiner-Pädagogik in das bekannte Argumentationsschema von Theorie und Praxis und dazu noch in die Form eines Dilemmas, das Kiersch (1986: S. 543) so formuliert: »Die Waldorfpädagogik hat Erfolg und sie hat keine hinreichend gesicherte Theorie.«

Wie ist das möglich, vor allem: was gibt dem Waldorfpädagogen die Sicherheit, mit einer ihm nun vorgehaltenen schwachen Theorie noch weiterzumachen?

Eine Antwort läge nahe: blinder pädagogischer Aktionismus. Da es jedoch schwerfällt, jahrzehntelange reflektierte Erfahrung in praktischer Erziehungsarbeit von theoretischer Warte aus zu diskreditieren, ist folgender Weg erfolgversprechender: In die Lücke des festgestellten theoretischen Defizits springt der Glaube an die von Steiner geoffenbarten ›Wahrheiten‹. Und der Glaube (Ullrich: »eindringliche Beschwörung« S. 144) versetzt bekanntlich Berge (Ullrich: »praktische Durchschlagskraft« S. 144); er ist aber zugleich für eine *wissenschaftliche* Lösung des Theorie-Praxis-Problems ungeeignet.

Als verbindendes Element zwischen theoretischer Konzeption und anwendendem Handeln sieht Ullrich die Intersubjektivität empirisch ermittelter, handfester Wahrheiten, die zu Wenn/Dann-Regeln umgesetzt und an jedermann zur Verwendung abgegeben werden können. Intersubjektivität fungiert als Prinzip, welches den Gewißheitswert von Aussagen garantieren soll, so daß sich Menschen mit Verbindlichkeit für Dritte über ein Selbes verständigen können. Nicht mehr die Verborgenheit der Wahrheit, die dank begnadeten Wissens weniger enthüllt werden kann, auch nicht die soziale Begrenzung ihrer Offenbarung oder die unandelbare Substanz des Seins vermitteln diese Gewißheit; sondern es ist Sache einer erlernbaren, arbeitsteilig ausgeübten spezifischen Kompetenz, der wissenschaftlichen, die ein jedermann zugängliches und kontrollierbares Wissen ›erzeugt‹. Das ist richtig; anders ist heute nicht mehr zu verfahren, auch Steiner verfährt so: er gewinnt »seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode« (so der Untertitel seiner ›Philosophie der Freiheit‹).

Intersubjektivität reicht aber für die Gestaltung des Erziehens, auch für eine Kritik am pädagogischen Handeln anderer nicht aus. Die Intersubjektivität einzelner Wahrheitsstücke ist kein Kriterium dafür, wie nun gehandelt werden soll. Die ›positiven‹ Wissenschaften, die sich streng an das Prinzip der intersubjektiv zwingenden Gewißheit halten, wollen durch den Rückgang auf extrem einfache sinnliche Wahrnehmungen und nachvollziehbare Opera-

tionen des Denkens und Experimentierens den Boden für sicheres Handeln bereiten. Doch der Boden ist schmal, allzu schmal. So fruchtbar, aber auch problematisch die Reduktion für die Naturwissenschaften sich auswirkt, so wenig kann sie der Komplexität des pädagogischen Handelns gerecht werden.

Ein Beispiel: Ullrich widmet ein Kapitel seines Buches der Zeugnisgestaltung an der Waldorfschule. Eine Kritik daran sticht aber so lange nicht, wie die von Ullrich empfohlenen Kriterien zur Zeugnisgestaltung (etwa: Validität, Reliabilität, Verständlichkeit) zwar dem Ideal der empirisch-positivistisch verfahrenenden Wissenschaften entnommen sind, nirgends aber in der Schulpraxis (gleich welcher Provenienz) angewendet werden und auch als Forderung genommen völlig unrealistisch sind, weil in pädagogischen Zusammenhängen gar nicht sinnvoll einsetzbar.

Ullrich zitiert (S. 64) Steiner, der fragt: »So lange die Kinder in derselben Schule sind, wozu soll man da Zeugnisse geben?« Diese Frage ist kritisch an das pädagogische Establiement gerichtet. Positiv gewendet, ist in der Frage fest gestellt, daß Zeugnisse »... nicht ein originäres Produkt pädagogischer Theorie, sondern eher ein Kind der Ehe zwischen Erziehung und Staat sind.« (Luhmann/Schorr 1979, S. 247)

Was – historisch gesehen – ein legitimer Sproß gewesen sein mag, ist, wie man weiß, heute ein Bastard. Und Ullrich bemüht sich, ihn mit Hilfe einer empirischen Persönlichkeitsdiagnostik wieder zu legitimieren: »Da projektive und psychometrische Tests nicht für die Hand des Lehrers gedacht sind, könnte ein vorläufig

gültiges und nachprüfbares Urteil über die Persönlichkeit eines Schülers etwa anhand von Eintragungen in teilsystematisierte Beobachtungs- bzw. Beschreibungsbogen über sein Verhalten in natürlichen Umgebungen gewonnen werden; Selbstcharakterisierungen des Betroffenen und die Produkte eines freien Gestaltens wären evtl. zusätzlich zu berücksichtigen. Man sieht leicht, welcher Aufwand mit dem Einsatz solcher Verfahren verbunden ist, und es ist mindestens zweifelhaft, ob er im Rahmen der »normalen« Schule für jeden Schüler zu rechtfertigen ist. Anders aber kann eine ernstzunehmende Persönlichkeitsbeurteilung des Schülers nicht mehr ansetzen.« (S. 186)

Als Botschaft der Ullrichschen Zeugnisanalyse bleibt nur übrig, daß eine empirische Wissenschaft nach seinem Geschmack den Pädagogen darauf verweist, wo er anzusetzen hat, und dann genüßlich zusieht, was er daraus macht. Theorie ist für den Lehrer hier nur noch zur Bildung seines persönlichen Bewußtseins wichtig; wie er dann handelt, ist allein sein Problem. Was er bei der Auswertung von Projektiomen empirischer Forschung im übrigen geliefert bekommt ist dies:

»Trotz umfangreicher Bemühungen von Forschungen, die Kausalfeststellungen ermöglichen sollen, und trotz nicht gerade kleinteiliger Umgangs mit methodologischen Bedenken konnten noch kaum brauchbare und gesicherte Ergebnisse hinterlegt werden...«

»...Die Forschung zieht sich, bescheiden geworden, auf die Absicht zurück, dem Lehrer bloße Möglichkeiten der Analyse anzubieten.« (Luhmann/Schorr 1979: S. 216, 217)

## II. Wahrnehmung und Erkenntnis

Angesichts dieser »Bescheidenheit« bezüglich der »wissenschaftlichen« Fassung des Theorie-Praxis-Problems können einem Steiners Verweise auf die Grundlegung des pädagogischen Handelns in übersinnlichen Erkenntnissen (wie gesagt: nach naturwissenschaftlicher Methode!) zumindest befremdlich vorkommen. Als ob es Steiner geahnt hätte: »Wenn wir heute an unsere Gelehrten herankommen, an die Führung unserer Bildung mit der erhobenen Nase, dann bekommen wir natürlich zur Auskunft: das ist eine kindische Weltanschauung, über die man hinausgekommen ist; das ist etwas, was man nicht mehr zu berücksichtigen hat.« (GA 302, 16. Vortrag)

So gibt es auch bei Ullrich den altbekannten Vorwurf: selbst wenn Steiner seine übersinnlichen Erkenntnisse zugestanden werden, für die Wissenschaft und die meisten Menschen sind sie unzugänglich, eben nicht intersubjektiv überprüfbar. Das mag zutreffen oder auch nicht, nur: »Ob es nun tatsächlich eine nichtsinnliche oder übersinnliche Seinssphäre und eine entsprechende wissenschaftliche Erkenntnis derselben gibt oder ob die Behauptung der Existenz einer solchen nur eine Spekulation oder eine Täuschung darstellt, kann rein theoretisch gar nicht entschieden werden. Denn entweder liegt dem Erkennenden in der Wahrnehmung etwas Gegebenes vor, so daß er berechtigt ist,

ein Existentialurteil zu fällen, oder es liegt ihm nichts vor, dann kann er die Nichtexistenz daraus nicht ableiten, sondern nur feststellen, daß für ihn z. B. das von anderen Behauptete (bis jetzt noch) nicht vorliegt.« (Schneider 1984, S. 405)

Oder positiv gewendet: Dem Menschen ist die nicht physisch-leiblich-sinnliche Realität prinzipiell zugänglich, »weil er innerhalb des gewöhnlichen Bewußtseinsbereichs im Erleben des reinen Denkens eine übersinnliche Realität empirisch erfahren und als solche erkennen kann.« (Schneider 1985, S. 13)

Mithin: »Das Unvermögen zur individuellen Verifikation ist kein Argument gegenüber diesem prinzipiellen Nachweis.« (a. a. O.)

Wenn diese erkenntnistheoretische Perspektive einer pädagogischen Konzeption zugrunde liegt, müssen bei Nichtübereinstimmung mit den eigenen wissenschaftlichen Prämissen diese schon übersprungen werden (wie Leschinsky 1986, S. 593 Ullrich empfiehlt), um zu einer berechtigten Kritik zu gelangen.

Was ist zu tun? »Es ist eigentlich zu verwundern, daß so wenig berücksichtigt wird, wie doch jedermann sich Beweise für die Anthroposophie unmittelbar und durch eigene entsprechende Seelenverfassung verschaffen kann; daß also diese »Beweise« jedermann zugänglich sind.« (Steiner GA 21) Oder: »Wahrheit liegt dann vor, wenn jedermann dasselbe erleben würde, falls er sein Bewußtseinsfeld auf denselben Gegenstand richten würde.« (Luhmann 1971, S. 348) Offenbar binden Schneider, Steiner, Luhmann (und andere auch) »höchste«

Wahrheit an das »niedrige« Mittel unmittelbar zugänglicher Wahrnehmungen.

Um wieder das Beispiel »Zeugnis« aufzugreifen: Ausgangspunkt einer Beurteilung von Menschen müßten sinnliche Wahrnehmungen, genaue Beobachtungen sein. Waldorfpädagogen sprechen gern davon, der Lehrer müsse sich ein »lebendiges« Bild von jedem Kind verschaffen. In der Ausbildung seiner Wahrnehmungsfähigkeiten müsse er sich üben. Warum? Wahrnehmungen haben im Kontext des Bewußtseins das größte Potential für die aktuelle Vielgestaltigkeit der Unterrichtssituationen und sind von daher zur Führung bei der Urteilsgewinnung prädestiniert. Damit hängt zusammen, daß man beim Operieren mit Wahrnehmungen, wie jeder weiß, oft Enttäuschungen erlebt, daß man negative Erfahrungen macht, daß von ihnen Lernreize (also: Revisionsmöglichkeiten für Vorurteile!) ausgehen. Erfahrungen dieser Art haben die Funktion der Vorgabe eines Feldes von Möglichkeiten, aus denen dann begrifflich selektiert wird, sind also der Anfang eines in Gang gebrachten Erkenntnisprozesses, der sich notwendigerweise erweitern muß.

Ullrichs Art, die Rolle der Wahrnehmungen im Erkenntnisprozeß festzulegen, ist demgegenüber monopolistisch. Wahrnehmungen haben bei ihm gerade umgekehrt die Funktion eines an Vorhandenem festgemachten Schiedsrichters. Die Intersubjektivität seiner »Erkenntnisse« ist fixiert auf Eintragungen, Selbstcharakterisierungen, Produkte, Testergebnisse; sie zu überprüfen, ist jeder vernünftige Mensch in der Lage, weil sie sich als schon fertig präsentieren.

### III. Das Schema der Gleichsetzung (Analogie)

Auffallend ist in Ullrichs Buch ein typischer Gang des Argumentierens bei der Behandlung ganz verschiedener Themen aus dem Bereich der Waldorfpädagogik (Menschenkunde, Jahrsiebt, Temperamente . . .), in vier Schritten:

#### 1. Schritt

Die zu einem Thema gehörenden Charakteristika werden detailreich zusammengetragen, knapp und informativ zusammengestellt.

#### 2. Schritt

Das Besondere, Befremdliche der Steinerschen Terminologie wird zu verstehen versucht, indem es in vertraute Kategorien aus bekannten

theoretischen Zusammenhängen übersetzt wird. Die Übersetzung wird dadurch geleistet, daß Steinersche Begrifflichkeit

- in die Nähe (Ähnlichkeit, Affinität) anderer theoretischer Ansätze gebracht,
- als Variante eines bekannten Konzepts angesehen,
- als herübergerettetes Gedankengut archaischer Provenienz eingeordnet wird.

#### 3. Schritt

Für solche dem Steinerschen Konzept ähnliche, von Steiner angeblich variierte, modernisierte Ansätze wird eine fundierte wissenschaftliche Kritik vorgetragen.

#### 4. Schritt

Die Kritik wird als auch zutreffend für das im ersten Schritt Dargestellte übertragen.

Hier einige Beispiele:

##### *Thema Reformpädagogik*

1. Darstellung der Charakteristika der Waldorfschule (S. 17 ff.)

2. Die Charakteristika sind reformpädagogischen Ideen entnommen. Die Waldorfschule ist eine Variante des reformpädagogischen Typs der Lebensgemeinschaftsschule (S. 73).

3. Die wissenschaftliche Kritik hat inzwischen mit reformpädagogischen Ideen abgeschlossen. Sie sind für eine Gestaltung des modernen Schulwesens nicht mehr zu verwenden (S. 41).

4. Die Waldorfschule ist ein Fossil (S. 17).

##### *Thema Dreigliederung des Menschen*

1. Darstellung des Dreigliederungsgedankens aus der »Allgemeinen Menschenkunde« Steiners (Denken, Fühlen, Wollen; Leib, Seele, Geist . . .) (S. 87).

2. Das Steinersche Konzept ist eine Variante eines antiken spekulativen Schichtenmodells der Person (S. 88).

3. Solche Schichtenmodelle sind wissenschaftlich fragwürdig (S. 88)..

4. Steiners Dreigliederung des Menschen ist rein spekulativ (S. 88).

##### *Thema Entwicklung*

1. Darstellung des Entwicklungskonzepts (Jahrsiebte) (S. 101).

2. Steiners Lehre ist formal unter die Gruppe der zahlreichen Stufenlehren zu rechnen (S. 111).

3. Die Stufen- und Phasenlehren sind von der wissenschaftlichen Kritik eingehend behandelt worden und überholt (S. 112).

4. Steiners Entwicklungskonzept ist unhaltbar (S. 112).

Die Reihe ließe sich fortsetzen.

Jedesmal wird dem Leser eine schlüssige Argumentationskette vorgeführt, wobei aber die Fuge des Übergangs vom ersten zum zweiten Schritt zugespachtelt wird. Das Fremde, Eigentümliche der Steinerschen Pädagogik gilt Ullrich als verstanden, wenn es in ihm vertrauten Konzepten reformulierbar ist. »Das Fremde wird »entfremdet«, wird heimisch gemacht und dadurch neutralisiert. Verstanden ist etwas dann, wenn gezeigt werden kann, daß wir es virtuell immer schon verstanden haben, wenn es eingeordnet ist in das, was wir zum Bereich unserer eigenen Kultur rechnen. Zu den Einordnungskräften, zur intellektuellen Polizei, gehören vornehmlich Wissenschaftler.« (Dürr 1983, S. 144).

Wie der »intellektuelle Polizist« Ullrich vorgeht, dazu noch ein Beispiel. Ullrich schreibt (S. 22): »Mit der ebenfalls kulturkritisch inspirierten neorousseauischen Pädagogik vom Kinde aus teilt die Waldorfpädagogik die organologische Auffassung von Erziehung als einem »natürlichen Wachsen«, die grundlegende Forderung nach einer genauen Beobachtung und nach einem tiefgründigen Verständnis des Kindes und die (problematische) Vorstellung vom Lehrer als dem heimlichen Führer der besseren Natur des Kindes.« Ullrich zitiert dann E. Key als Kronzeugin: »Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.«

Ob die Waldorfpädagogik diese offenbar verständliche und bekannte Auffassung teilt, bleibt zu prüfen. Ich habe da Zweifel. Steiners Auffassung lautet jedenfalls anders (Allgemeine Menschenkunde, GA 293, 1. Vortrag): »Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfaßt, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander abgestimmt werden, denn die passen gewissermaßen, indem das Kind hineingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen.«

#### IV. Die mysteriöse Leistungsfähigkeit der Non-Positivisten

Ullrich bestreitet nicht, daß jemand, der sich dieser Aufgabe stellen will, in der Praxis sinnvoll arbeiten kann. Nur müsse er wissen – und dieses Wissen hat Ullrich genau dokumentiert –, daß sein Tun nicht dem positivistischen Forschungsparadigma sich fügt.

Die Leistungsfähigkeit der Steinerschen Theorie ist damit natürlich nicht geklärt, genau so wenig wie mit den Hinweisen Ullrichs auf deren Herkunft oder die Lektüreepiflogien und den Umgang des Autors.

Selbst wenn Ullrich in der Aufarbeitung und

Darstellung des Steinerschen Gedankenkonzepts dessen Konstruktionsplan vollständig mysteriös findet, ehrt ihn das als Kritiker, er beschreibt aber nicht den eingangs erwähnten Engpaß: wie man mit einer solchen Theorie gute Pädagogik machen kann.

#### Zitierte Literatur

Dürr, H. P. 1983: Traumzeit, Frankfurt, Syndikat.  
Kiersch, J. 1986: Wie läßt sich die Pädagogik Rudolf Steiners verstehen? ZfPäd 32 (1986) 4, 543–550.  
Leschinsky, A. 1986: Rezension v.: H. Ullrich, Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. ZfPäd 32 (1986) 4, 592–596.

Luhmann, N. 1971: Systemtheoretische Argumentationen. In: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt, Suhrkamp.

Luhmann, N. u. Schorr, K. E. 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart, Klett-Cotta.

Schneider, P. 1984: Philosophisch-anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik. PR 38 (1984) 405–423.

Schneider, P. 1985: Einführung in die Waldorfpädagogik. Stuttgart, Klett-Cotta.

Steiner, R.: GA 21 Von Seelenrätseln.

GA 293 Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.

GA 302 Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung.

Volker Rentsch

## Chorkompositionen für einen zeitgenössischen Musikunterricht

*Peter-Michael Riehm: Chorheft für die Oberstufe. 50 S., kart. DM 19,80. Edition Bingenheim im Verlag Das Seelenpflege-bedürftige Kind, Wuppertal 1986.*

Seit den Liedern und Chören von Paul Baumann (1887–1964), die allesamt als Früchte aus den ersten Stunden und Jahren der Waldorfschulbewegung stammen, sind wiederholt in kleineren Schüben solche Blütenlesen aus der musikalischen Arbeit in gedruckter Form an eine breitere Öffentlichkeit gedrungen. Stellvertretend seien hier genannt die Sammlungen von Karl Gerbert, Alois Künstler und Fritz Christian Gerhard. – Immer wieder erfreut es, wenn, nicht nur auf dem Wege des Raubdruckverfahrens, solche Sammlungen in das musikalische Leben der Schulbewegung münden. Oft ist ja der Herstellungsaufwand das Haupthindernis beim Zustandekommen eines solchen Druckes. An Kompositionen mangelt es nicht. Jedoch erschwert das massenweise Photokopieren solche Initiativen ungeheuer. Die Preise werden noch mehr hinaufgedrückt, die eigenen Bemühungen werden erheblich untergraben. Der Einblick in eine Kalkulation genügt, um ermesen zu können, was es in unseren Tagen bedeutet, einen Notendruck zu verlegen.

Peter-Michael Riehms (geb. 1948) Chorheft für die Oberstufe, 1986 in der Edition Bingenheim erschienen, darf wohl ohne Übertreibung als Markstein in verschiedener Hinsicht bezeichnet werden. Das 50 Seiten starke Heft ent-

hält 24 Kompositionen sowie 15 Sätze zu bestehenden Weisen jeweils für gemischte Stimmen. Aufmachung und Notensatz sind erfreulich klar und übersichtlich.

Hauptereignis ist die Art der kompositorischen Substanz. Immerhin erscheint dieses Heft in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts, und man darf gespannt sein, wie nun hier Wege gefunden werden, die heranzuführen an ton-sprachliche Mittel unseres Jahrhunderts.

Unter den sorgfältig ausgewählten Texten, – sie korrespondieren intim mit seelischen Entwicklungssituationen im Bereich des dritten Lebensjahrsiebts –, stechen die vier Gedichte von Paul Verlaine (1844–1896) hervor, lyrische Substanz, die manchen Musiker zu wunderbaren Resonanzen anregte. Man denke z. B. an Claude Debussy (1862–1918), der seinerseits »Il pleure dans mon cœur« als Klavierlied vertonte, neben vielen anderen Verlaine-Texten. Nicht zu übersehen Karlheinz Stockhausens (geb. 1928) Chöre für Doris, nach Gedichten von Paul Verlaine, für gemischten Chor a capella. – Sucht man nun in der Unterrichtspraxis ein verbindendes Element, – bei Debussy handelt es sich um Sololieder mit Klavierbegleitung, bei Stockhausens um anspruchsvollere A-capella-Chormusik –, so trifft Peter-Michael Riehm auf sub-

werden erstaunliche Beziehungen zur griechischen und ägyptischen Mythologie aufgezeigt. Daß wir in der Prometheus- und Argonautensage ebenso wie in den ägyptischen Vorstellungen etwa vom Lauf der Sonne, die jede Nacht durch die Unterwelt zurückkehrt, esoterische Mysterienzusammenhänge vor uns haben, leuchtet unmittelbar ein. Inwieweit hier aber Gralsbilder vorliegen, wird so recht erst deutlich, wenn wir erfahren, wie Rudolf Steiner das Gralsgeheimnis umschreibt (erst S. 177): »Im Gral lebt das Ich, das verbunden ist mit dem Ewigen und Unsterblichen . . ., und wer das Geheimnis des heiligen Gral kennt, der weiß, daß aus dem Holz des Kreuzes hervorgeht das lebendig sprießende Leben, das unsterbliche Ich.« Trotzdem kann man akzeptieren, daß Teichmann methodisch so vorgeht, daß er keine Aussagen Steiners an den Anfang setzt, möchte er doch ein breites Publikum ansprechen, und dafür bietet sich ein auf historischen Überlieferungen fußender Einstieg eher an.

Ausgehend von den landschaftlichen Gegensätzen zwischen Armenien und Georgien, führt uns der Autor schnell zu der im 1. Jahrtausend v. Chr. auftretenden armenischen Mutterkultur von Urartu und zu ihrem Zusammenhang mit Ägypter- und Persertum. Schon hier wird auf eine innere Schulung hingewiesen, durch die der Mensch die Verbindung zur Welt der Götter und der Verstorbenen aufnehmen kann – ein ungenanntes Gralsmotiv. Der Tempel dient hierzu als das »Tor, das in die innere Welt, in die Geistwelt im Innern führt« (S. 23).

Welche Rolle auf diesem Schulungsweg das Denken spielt, wird nun anhand der Prometheus- und Argonautensage genauer gezeigt, wobei Prometheus als Bringer des schöpferischen, von innerem Feuer bewegten Denkens verstanden wird. Hinzutreten muß aber ein Gang in die Unterwelt, den nur ein Held vollbringen kann, der mit einem Löwen- oder Pantherfell als Zeichen der Einweihung bekleidet ist (Herakles und Jason). Kolchis erscheint so als »mythische Landschaft des Denkens« (S. 35). Neben dem »Feuer« erscheint in der Meerfahrt das Bild des Wassers, das auf die Reinigung des Seelenlebens »als Folge des ernsthaften, nach Wahrheit strebenden Denkens« hinweist (S. 37). Im Blick auf Platon und auf Rudolf Steiners »Philosophie der Freiheit« erinnert Teichmann daran, daß mit dem Denken ein Todesprozeß einhergeht. Wenn Sokrates formuliert: Denken sei ein »Kämpfen von todesbereiten Gefährten« (S. 38), schildert Steiner denselben Sachverhalt

in moderner Begrifflichkeit. Genau das finden wir symbolisch im Bild des Sonnenganges bei den Ägyptern wie in den Proben Jasons wieder. »Das goldene Vlies des Widders wäre dann das Bild für die gereinigte Seele des Menschen« (S. 47).

Teichmann widmet den ägyptischen Vorstellungen besonders breiten Raum. Er geht der Herkunft dieser Bilder nach und schildert mit profundem Wissen den Gang des Sonnengottes durch die Unterwelt, wo er als Osiris den Unterweltgeistern wie den Toten Licht spendet und die Schlange überwindet, um dann am Morgen als Horus neu geboren zu werden. Wer als Eingeweihter in diese von Löwen bewachte Welt eingetreten war, befand sich »im Löwen«, d. h. er durfte das Löwenfell tragen.

Die geistesgeschichtliche Bedeutung der kaukasischen Länder liegt für den Autor nun darin, daß die in dieser Weltgegend spielenden griechischen Sagen auf eine Morgenröte des Denkens hinweisen, das dann in der griechischen Philosophie zur eigentlichen Entfaltung gelangte. Betont wird hier besonders die Rolle des Aristoteles, der als innere Aufgabe des Menschen die denkerische Verbindung von Irdischem und Übersinnlich-Geistigem, d. h. die Erweckung des »göttlichen Menschen« sieht. (Dadurch wird zugleich einem späteren Verständnis für die esoterische Seite des Christentums vorgearbeitet). Interessant wäre nun allerdings, ob es außer den griechischen Sagen auch eigene armenische und georgische Mythen oder Märchen gibt, in denen sich eine erste Hinwendung zum Denken ausspricht. Darüber erfahren wir hier nichts.

Daß beide Länder in einer inneren Nähe zum Christ-Impuls standen, zeigt jedenfalls ihre frühe Christianisierung. In beiden Gebieten haben die Visionen zweier Heiliger den entscheidenden Anstoß gegeben. In Armenien war es Gregor der Erleuchter. Die Christianisierung wurde jedoch nicht über das religiöse Leben des einzelnen bewirkt, sondern durch den König, also von oben wie in den Theokratien des Alten Orients. Gregor durchlebt in seiner persönlichen Biographie ein mehrjähriges Höhlendasein, das schon die Zeitgenossen mit der Einweihung Daniels in der Löwengrube und mit dem ägyptischen Symbolwert des Löwen in Zusammenhang brachten. In seiner Vision schaut Gregor einen Kultbau aus Feuersäulen und Lichtkreuzen, in dem himmlische Heerscharen zur Erde geführt werden – eine Schilderung, die an persische Feuerheiligtümer erinnert. Gregor

läßt, der Vision folgend, dort die erste Kreuzkuppelkirche errichten, wie sie dann für den ganzen Raum typisch wird. Teichmann beschreibt viele dieser Kirchen, durch eindrucksvolle Fotos ergänzt, und er erläutert, wie der dunkle Innenraum absichtlich den Charakter einer Höhe trägt, von der aus der Gläubige den Weg zum Übersinnlichen, zu Christus suchen sollte. Viele Kirchen weisen zudem durch ihren Standort neben einer Erdspalte darauf hin, daß man Christus als das göttliche Wesen erlebte, das sich mit der ganzen Erde vereinigt hat. Im Dienste dieser Auffassung steht in den armenischen Kirchen ein Raum ganz eigener Prägung – der Gawit: über quadratischem Grundriß eine Kuppel, oben mit kreisrunder Öffnung. Der Gawit war Versamlungs- und Unterrichtsort, hier verwahrte man Bücher. Die Dunkelheit dieses Raumes weist zum Unterirdischen hin, weg von der äußeren Natur, und so läßt sich bei den Armeniern statt der Liebe zur Natur eine Hinneigung zur abstrakten Wissenschaft und zur Lehre beobachten.

Bei der Christianisierung Georgiens – schon durch seine stark von Lebenskräften durchzogene Landschaft ein Gegensatz zu Armenien – klingt von Anfang an ein anderes Motiv auf: der Lebensbaum. In Legenden und Visionen um die Heilige Nino wird von einer heiligen Zeder berichtet, von einem aus Weinreben geflochtenen Kreuz als Christussymbol und von Wundern bei der Errichtung der ersten, hölzernen Kirche, die übersetzt den Namen »Lebenspendende Säule« trägt. Lebensbäume, Flechtkreuze und Reliefplatten mit Naturdarstellungen treten außen an den georgischen Kirchen auf. »Die Wand ist wie eine Folie, aus der an jeder Stelle plötzlich Leben entspringen kann.« (S. 126) Den Georgiern war der Blick in die Welt ein unbedingtes Bedürfnis. Das zeigt auch das Leben der »13 syrischen Väter«, die die Kirchen an bevorzugten Plätzen in der freien Natur gegründet haben.

Lebensbaum und Kreuzstein erweisen sich durch Teichmanns Darstellung als die bauplastischen Grundmotive Georgiens und Armeniens. Daß sich in ihnen aber zentrale Wesenszüge des Christentums aussprechen, erschließt sich erst einer vertieften Untersuchung. Anknüpfend an früher Erwähntes, kann der Autor deutlich machen, daß beide Bilder mit der menschlichen Erkenntnis zu tun haben: denn in ihr spielen sich einerseits Todesprozesse ab, andererseits kann sie in jedem Augenblick aktiviert, d. h. verlebendigt werden. Der Mensch (auch wir

Heutigen) wird durch diese Motive sozusagen aufgefordert, den Weg vom Kreuz Christi bzw. vom Baum der Erkenntnis zum Lebensbaum zu gehen. »Überall da, wo das Wirken des Geistes als ein wirklich lebendiger Vorgang erfahren wird, taucht dieses Bild (der Lebensbaum) aus den Tiefen der Seele empor.« (S. 147) Dem Lebensbaum in den georgischen Kirchen stellt Teichmann die Kreuzsteine in Armenien gegenüber, an denen sich nachweisen läßt, wie in sie mehr und mehr Lebensbaummotive hineingenommen werden: am Kreuz vollzieht sich Todüberwindung. Eine unendliche Fülle von Flechtmustern bricht aus den Wänden hervor. Oft erscheint unter dem Kreuz eine sonnenhaft gewordene Erde, über ihm eine Hohlkehle oder Muschel – der Kosmos der geistigen Welt. Indem der Mensch solches Flechtwerk anschaut, betätigt er in seinem Bewußtsein denselben Prozeß, der beim Denken abläuft. Daß die Grenze zwischen Diesseits und Jenseits in diesen Ländern bis ins Mittelalter sensibel empfunden wurde, macht Teichmann durch einen interessanten Exkurs über das georgische National-epos »Der Mann im Pantherfell« deutlich. In ihm wird wiederum der Weg eines Mannes vom »Tod« zum »Leben«, d. h. zu höherer Erkenntnis, geschildert, wie wir ihn aus alten Mythen kennen.

Erst im Kapitel »Gralsmotive« geht Teichmann auf die abendländischen Gralsdichtungen ein, besonders auf die von Wolfram von Eschenbach und Albrecht von Scharfenberg. Daß letzterer schon der Spätzeit angehört und seine Schilderungen die ursprüngliche Überlieferung durch manche dichterische Freiheiten verändert haben mag, bleibt allerdings unerwähnt. Für den Zusammenhang der Gralsgeschichte mit dem Orient werden, neben Bekanntem, auch überraschende Belege gebracht. Man ist jedoch geneigt, die vielen Übereinstimmungen der Bilder nicht immer auf direkte Einflüsse aus bestimmten Ländern zurückzuführen, sondern sie eher als Beweis dafür anzusehen, daß all diese mythischen Bilder bis ins Mittelalter hinein Allgemeingut waren und der Beschreibung spiritueller Tatsachen dienten. Auch die knappe Formulierung Wolframs, der Gral sei neben anderem mit Wurzel und Reis zu vergleichen, scheint uns nicht tragfähig genug, um darauf eine Beziehung zum georgischen Lebensbaum zu stützen (S. 177). Eher mag man dem Autor folgen, wenn er Trevrizents Höhle mit der Situation eines armenischen Höhlenklosters vergleicht, obgleich es natürlich vielfach

edeleien in Höhlen gab. Unerwähnt bleibt falls, daß Trevrizent auch Züge eines Karls trägt, was nach Südfrankreich deutet. Im eigentlichen Geheimnis des Grals nähert der Autor behutsam. Er weist dazu auf jene berlesenen Textstellen hin, die zeigen, daß treben nach dem Gral in Todesnähe führt, hier als Tor auf dem Weg zur Auferstehung int. Denn der Gral ist ohne das christliche v der Wandlung nicht zu denken (S. 174 r stammt aus der »anderen Sphäre«; das altet der Name des Heiden Flegetanis, der t vom Gral berichtet. Daher ist der Grals- el auch kein materielles Gebäude. Er »bet die Seele (des Menschen), in der Gott Wohnung nimmt«, wie es ein moderner her ausdrückt (S. 179). Noch Albrecht charfenberg versteht den Gral so, daß dauf eine Veredlungs- und Entwicklungsfä- it im Menschen hingewiesen werden soll. otzdem haben Archäologen immer wieder historischen Vorbildern für die ausgefeilte erung der Gralsburg bei Albrecht von fenberg gesucht. Auch wenn wir nicht heiden können, was bei ihm dichterische tasie und was reale Kunde von einem fer- Bauwerk ist, gibt es im Nahen Osten im- in eine Reihe von Bauten, die gewisse chkeiten mit seiner Darstellung haben, al- ran der Tacht-e-Suleiman in West-Persien 00 n. Chr. Dieses Feuer- und Wasserhei- n diente dem König zur inneren Reini- bevor er sein Amt antrat. Auch wenn lich nur der zentrale Kuppelraum an denempel erinnert, liegt der Anlage derselbe danke zugrunde. – Enger ist die Bezie- zu den Ruinen der Rundkirche von hnotz im südlichen Armenien, einem vö- nmaligen Bauwerk. Abgesehen von den ligen hierarchischen drei Geschossen ist esondere eine in der Mitte des Innenrau- ingetiefe Taufstelle, zu der mehrere Stu- nunterführen. Hier fand nicht mehr – wie christlicher Zeit – eine Königseinweihung sondern jetzt konnte und sollte das My- m des Grenzübergangs zur übersinnlichen von jedem Menschen geleistet werden. um ein physisches Abbild, sei es nun , Lebensbaum, Gral oder Perle (die östli- ntsprechung des Gralssymbols), ist diese e gebaut, sondern um den Taufort selbst, m Grals-Wandlung stattfinden konnte. r tauchen die Bilder von Feuer und Was- f: durch das Wasser der Taufe kann das des Heiligen Geistes entzündet werden.

Damit ist zugleich eine Voraussetzung für die Entwicklung der Denkkkräfte gegeben, um die es bei den Gralsgeheimnissen ebenfalls geht; Teichmann stellt das immer wieder heraus.

Am Ende des Buches hat der Leser erkannt, daß tatsächlich in Armenien und Georgien eine esoterische Form des Christentums praktiziert wurde; davon geben die dortigen Kirchenbauten ein deutliches Zeugnis. Indem die Menschen darnach strebten, sich durch eine seelisch-geistige Schulung, die in der Taufe gipfelte, vom Sinnlichen zum Übersinnlichen zu erheben, näherten sie sich einem intimen Verständnis für den Herabstieg der Christus-Wesenheit in die physische Welt. Im Westen Europas tauchen dafür aus den Tiefen der Seele die Bilder vom Gral auf, während die Begriffswelt des Arabismus demgegenüber versagen muß. Arabismus und Gralsströmung werden von Teichmann in einem letzten Kapitel gegenübergestellt, ohne daß eigentlich deutlich wird, wodurch jene verborgene Ost-West-Strömung, die Steiner in einem vom Autor zitierten Vortrag anspricht und die den Arabismus gewissermaßen überschwebte, eigentlich gespeist wurde, so daß die Gralsbilder dann plötzlich im französisch-spanischen Raum mit solcher Kraft auftraten. Hier wünschte man sich einen Hinweis auf keltische Überlieferungen, auf die Legende von Joseph von Arimathia u. a., die andere Wurzeln der Gralsströmung aufdecken.

Abgesehen vom Inhalt, besticht das Buch von Teichmann durch seine gediegene Aufmachung: das große Format erlaubt eine übersichtliche Seiteneinteilung mit breitem Rand für Literatur- und Bildhinweise; das durchgehend glatte Papier bietet ein klares Schriftbild und deutliche Farb- und Schwarzweiß-Fotos, die fast durchweg vom Verfasser stammen. Die 204 Literaturhinweise stehen jeweils handlich auf der entsprechenden Textseite, werden allerdings in der eher schmalen Liste der weiterführenden Literatur am Schluß nicht mehr aufgeführt. Daß sich bei aller Sorgfalt der Edition einige kleine Unstimmigkeiten eingeschlichen haben, bleibt unerheblich bei einem so reichen Geschenk, das uns Autor und Verlag gemacht haben. – Als Leser wünscht man sich jeden, dem Fragen des inneren Lebens, der alten Mythen und des Christentums ein inneres Anliegen sind, und natürlich alle, die Kunst als Ausdruck der Bewußtseinsentwicklung verstehen. Sie werden dieses Buch nicht so schnell aus der Hand legen!

Christoph Göpfert

## Neue Literatur

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

*Michael Bauer:* Gesammelte Werke, hrsg. von Christoph Rau. Bd. 2: Aufsätze. 320 S., Ln. DM 38,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1986.

*Hermann Beckh:* Alchymie. Vom Geheimnis der Stoffeswelt, hrsg. von Willem F. Daems. 4. Aufl. (unveränderter Nachdruck der 3. Aufl. 1942). 139 S., Ln. DM 29,50. Verlag am Goetheanum, Dornach 1987.

*Emil Bock:* Boten des Geistes. Schwäbische Geistesgeschichte und christliche Zukunft. (Betrachtungen über Paracelsus, Reuchlin, Kepler, Bengel, Oetinger, Schiller, Hölderlin, Hegel, Schelling, Kerner, Uhland, Mörike, Hauff, David Friedrich Strauß, Friedrich Theodor Vischer.) 4. Aufl., 402 S., Ln. DM 48,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1987.

*Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung:* (1) Dokumentation gemeindenaher Projekte zur Drogenprävention: Theater und Medienarbeit für Jugendliche. 90 S., brosch. (2) Vier Theaterstücke über Alkohol und Drogen. Mappe mit 5 Broschüren. Beides kostenlos erhältlich über: Bundeszentrale... Postfach 91 01 52, 5000 Köln 91.

*Ursula Burkhard:* Das Steinäckerchen. Ein Elfenkind verwandelt das Steinäckerchen in ein Paradiesgärtlein. 69 S., kart. DM 9,80. Werkgemeinschaft Kunst und Heilpädagogik, Weißenseifen 1987.

*Rainer Dilloo, Renate Thomas:* Atomtechnik – Auseinandersetzung mit der Unternatur. Stellungnahme zur Atomkatastrophe von Tschernobyl. 144 S. mit zahlr. Skizzen und Tabellen, kart. DM 19,80. Verein für ein erweitertes Heilwesen, Bad Liebenzell 1986.

*Die Goldene Spur. Lesebuch.* 127 S. mit zahlr. z. T. farb. Abb., Ln. DM 48,-. Edition Bingenheim im Verlag Das Seelenpflege-bedürftige Kind, Wuppertal 1987. – Das Lesebuch wurde für die Arbeit in heilpädagogischen Schulen ab fünfte Klasse entwickelt und kann auch dem Waldorflehrer für den kulturgeschichtlichen und naturkundlichen Unterricht in der 5. u. 6. Klasse Anregungen vermitteln.

*Wolfgang Greiner:* Christus und Luzifer. (Geisteswissenschaftliche Vorträge, Nr. 19). 47

S., kart. DM 10,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 1987.

*Walter Holtzapfel:* Wie wirkt der Erzieher? Was wird aus dem Kinde? (Geisteswissenschaftliche Vorträge, Nr. 18). 40 S., kart. DM 10,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 1987.

*Ute Craemer* (Hrsg.): Favela Monte Azul – Hoffnungen, Ziele, Erfahrungen, Sozialarbeit in São Paulo. 253 S. mit zahlr. Abb., kart. DM 19,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1987.

*Manfred v. Mackensen:* Einführung in die Computertechnik. Unterrichtsreihen und Arbeitsaufgaben für Schüler, mit praktischen Montagen und exemplarischer Programmanalyse. Mit Beiträgen von Wenger, Hofberger, Schupelius, Schlie, L. u. M. v. Mackensen, Klose und Oehlmann. Manuskriptdruck zum internen Gebrauch. 2., erweiterte Auflage. 182 S., kart. Bildungswerk Beruf und Umwelt, Lehrmittelabteilung, Brabanterstr. 43, 3500 Kassel-Wilhelmshöhe, 1987.

*Thomas Meyer:* D. N. Dunlop – ein Zeit- und Lebensbild. 504 S., geb. DM 65,-. Verlag am Goetheanum, Dornach 1987.

*Friedrich Rittelmeyer:* Menschen untereinander – Menschen füreinander. Worte von Fr. Rittelmeyer. 4. Aufl., 77 S., Ln. DM 19,80. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1987.

*Albert Steffen:* Ott, Alois und Werelsche. Roman. 4. Aufl., 409 S., Ln. DM 45,-. Verlag für Schöne Wissenschaften, Dornach 1987.

*Sternkalender Ostern 1987/1988.* Erscheinungen am Sternenhimmel. Hrsg. Mathemat.-Astronom. Sektion am Goetheanum/Suso Vetter. 96 S. mit zahlr. Abb., kart. DM 23,-. Verlag am Goetheanum, Dornach. – Der diesjährige Kalender enthält neben den astronomischen Angaben Beiträge von Ulf Claus zu den »sichtbaren Phänomenen des Mondknotenumschlages«, von Joachim Schultz über »Parzival und die Sternenschrift« und von Suso Vetter über die »Menschheitsaufgabe zum Jahrhundertende«. Suso Vetter, der nun seit 33 Jahren die Verantwortung für die astronomisch-naturwissenschaftlichen Angaben und Beiträge des Sternkalenders trägt, umreißt in seinen die einzelnen Monate begleitenden Texten (Rudolf Steiners

Gliederung der Menschheitsgeschichte folgend) wesentliche Menschheitsströmungen, wie sie repräsentiert sind etwa durch Kain und Abel, Platon und Aristoteles, die Schule von Chartres und den Dominikanerorden, Mystik und Alchemie, Kepler und Tycho Brahe, Fichte und Goethe; den Abschluß bilden Betrachtungen zur geistigen Situation und spirituellen Aufgabe des 20. Jahrhunderts.

*Stil – Goetheanistisches Bilden und Bauen.* Jahrg. VIII, Heft 4, Epiphania 1986/87. Hauptthema: Anthroposophische Arbeitsstätten in Mitteleuropa. 46 S., kart., einzeln DM 21,-. Verlag »Bilden und Bauen«, Kirchzarten.

*Christoph Tautz: Freiheit und Notwendigkeit in der Medizin. Von Galileo Galilei bis Rudolf Steiner.* 54 S., kart. DM 14,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1987.

---

## Mitteilenswertes in Kürze

### *Dialogreihe »Anthroposophie« in evangelischer Akademie*

In der Evangelischen Akademie Iserlohn wird innerhalb von drei Monaten nun bereits zum zweiten Male eine Wochenendveranstaltung zum Thema »Die Anthroposophie. Einführung, Dialog, Begegnung« durchgeführt. Anlaß dafür war der große Andrang von Interessenten und damit zusammenhängend viele Absagen, die für die letzte Veranstaltung ausgesprochen werden mußten. Im Einladungsschreiben, in dem zunächst eine kurze Darstellung der Anthroposophie gegeben wird, heißt es: »Ein Dialog soll Mißverständnisse klären, das Selbstbild des anderen entdecken helfen und, wenn möglich, gemeinsames Lernen und Tun in den Blick bringen.« Die Einführung in die Geschichte und in die Grundgedanken der Anthroposophie hat der Wittener Waldorflehrer Walter Motte übernommen, von evangelischer Seite nimmt Superintendent Dr. K. von Stieglitz aus Dortmund teil.

J. W.

### *Eingriff in die pädagogische Substanz der Waldorfschulen verhindern: Normenkontrollantrag in Baden-Württemberg*

Im November 1986 hat das baden-württembergische Kultusministerium eine neue Fachhochschulreife-Prüfungsordnung für Waldorfschüler (GBl. BW 1986, S. 376) als Rechtsverordnung erlassen, die an die Stelle der bisherigen Prüfungsordnung aus dem Jahre 1974 treten und vom Schuljahr 1987/88 an gelten soll. Die Fachhochschulreifeprüfung an den Waldorf-

schulen in Baden-Württemberg wird dadurch umfangreicher (7 statt bisher 5 Prüfungsfächer) und zusätzlich durch eine praktische Prüfung erweitert. Außer der schulischen Prüfung müssen die Waldorfschüler noch ein volles Praktikumsjahr ableisten, ehe sie ihr Zeugnis für den Besuch der Fachhochschulen erhalten. Wesentlicher Änderungspunkt ist aber, daß die Prüfung nicht mehr – wie bisher – ausschließlich auf dem Lehrplan der Waldorfschulen aufbaut, sondern grundsätzlich auch waldorffremde Prüfungsgebiete einbeziehen kann. Die Bindung der Prüfung an den Waldorflehrplan, die bisher ausdrücklich vorgeschrieben war, wird also aufgehoben. Damit ist der Grundsatz durchbrochen, daß ein Schüler nur in dem geprüft werden darf, worin er vorher (zu Recht) unterrichtet wurde.

Den Waldorfschulen ist diese Bindung an den Waldorflehrplan (»Pädagogik Rudolf Steiners«) mit ihrer Schulgenehmigung vorgegeben. Sie müssen sich geradezu daran halten. Die Prüfungsordnung gerät dadurch nach Auffassung der baden-württembergischen Waldorfschulen in Widerspruch zu ihrer Schulgenehmigung. Die Schüler stehen damit vor der Frage, ob sie diesen Widerspruch hinnehmen oder die Fachhochschulreifeprüfung aufgeben sollen.

Angesichts dieser Lage haben sich 17 Schüler der Freien Waldorfschule Mannheim (soweit minderjährig, ihre Eltern) und die Schule selbst entschlossen, die Rechtsgültigkeit der neuen Prüfungsordnung durch den Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg überprüfen zu lassen (Normenkontrollantrag) mit dem Ziel, die Prüfungsordnung zunächst einstweilig

außer Kraft zu setzen (Eilantrag), so daß sie gar nicht erst angewendet wird, und sie danach (im Hauptverfahren) ganz zu kassieren, hilfsweise die Bindung der Prüfung an den Lehrplan der Schule wiederherzustellen und das zusätzliche Praktikumsjahr zu streichen. Die Eilentscheidung wird noch in diesem Schuljahr erwartet. Es wäre dann zunächst die alte – und seit 14 Jahren bewährte – Prüfungsordnung von 1974 weiter anzuwenden. Von seiten der Waldorfschulen soll verhindert werden, daß über die Abschlußprüfungen weitere Eingriffe in die pädagogische Substanz der Schulen erfolgen.

*Benediktus Hardorp*

### *Ein Unternehmen sucht seinen eigenen Weg*

Unter diesem Titel berichtete am 20. Februar 1987 die Frankfurter Allgemeine Zeitung über die *Wala-Heilmittel GmbH, Eckwälden u. a.*: »Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist um so größer, je weniger der einzelne die Erträgnisse seiner Leistung für sich beansprucht, das heißt, je mehr er von diesen Erträgnissen an seine Mitarbeiter abgibt und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden.« Das ist das von Rudolf Steiner, dem Begründer der Anthroposophie, 1904 formulierte Soziale Hauptgesetz. Diesem Gesetz soweit wie möglich zu entsprechen ist die Zielsetzung des Unternehmens und wohl auch der meisten seiner inzwischen 200 Mitarbeiter . . .

Mittlerweile ist man nach Meinung der Geschäftsführung diesem Ziel recht nahe gekommen. Während eine neue Art der Betriebsführung und Produktion schon seit längerem praktiziert wird, ist jetzt auch eine Unternehmensform geschaffen worden, die die »moralisch-ideelle Persönlichkeitsentfaltung«, wie sie den Initiatoren vorschwebt, erleichtern dürfte. Seit Jahresbeginn ist die ehemalige Obergesellschaft in Form einer oHG von zwei Stiftungen abgelöst worden, der Wala-Stiftung, die das Vermögen des Unternehmens verwaltet und gewissermaßen die Geschäftsführungsgesellschaft bildet, und der gemeinnützigen Dr.-Hauschka-Stiftung, die das anthroposophische Gedankengut ideell und materiell fördern soll.

Eine dramatische Veränderung der Verhältnisse bedeutet die neue Organisation freilich nicht. Schon bisher waren die Gesellschafter eher Verwalter des Unternehmens als Nutznie-

ßer, ihre Anteile konnten sie zum Beispiel nicht an leibliche Nachkommen vererben, und große Ausschüttungen hat es auch nicht gegeben. Um nämlich zu verhindern, daß das Kapital mehr ist als ein Werkzeug, daß es also zur Ausübung von Macht benutzt wird, wird schon seit Jahren der größte Teil der Gewinne an die Mitarbeiter ausgeschüttet. Diese Beträge fließen jedoch umgehend dem Unternehmen in Form von Darlehen wieder zu und werden reinvestiert. Tritt der Mitarbeiter in den Ruhestand – oder nach einer Vertragslaufzeit von mindestens 25 Jahren –, wird das Darlehen, das im übrigen mit sechs Prozent verzinst wird, in zehn Jahresraten zurückgezahlt. Diese Konstruktion hat zu einer bemerkenswerten Bilanzstruktur geführt. Von der Bilanzsumme von 17 Millionen DM (Stand Ende 1986) entfielen 21 Prozent auf das haftende Eigenkapital und 56 Prozent auf Mitarbeiterdarlehen und Pensionsrückstellungen . . .

Bei der Produktion wird auf Verfahren zurückgegriffen, die der Firmengründer auf der Grundlage anthroposophischer Einsichten entwickelt hat: Die Einbeziehung von Naturrhythmen in den pharmazeutischen Prozeß wird das genannt. Die Verarbeitung der Pflanzen im Labor etwa geschieht mit der Hand, für Mischen, Abfüllen und Konfektionieren werden aber moderne Maschinen eingesetzt. Die neue Unternehmensstruktur, so hoffen ihre Väter, wird die Entwicklungsmöglichkeiten des Unternehmens noch verbessern.«

### *Biologisch-dynamischer Landbau in Tunesien? – Ein Projekt*

In Tunesien ist ein besonderes Experiment geplant – so berichtet die Zeitschrift »Lebendige Erde«: Eine ländliche Gemeinde in Nordtunesien soll auf allen Lebensgebieten wirtschaftlich, sozial und kulturell gefördert und weiterentwickelt werden, wobei die Bevölkerung tatkräftigen Anteil an diesem Projekt haben soll. Grundlage der Entwicklung ist der Aufbau eines neuen Schulwesens und die Verbesserung der Wohnverhältnisse. Ein zweiter Schwerpunkt ist die Stärkung der Wirtschaftskraft, insbesondere auch auf dem Gebiet der landwirtschaftlichen Erzeugung. Der Initiator und künftige Leiter des Projektes, Herr Zaouch, der gleichzeitig Direktor des Tunesischen Instituts für Angepaßte Technologie ist, hat in Frankreich die biologisch-dynamische Wirtschaftsweise kennengelernt und legt besonderen Wert

darauf, daß diese Wirtschaftsweise in dem Projekt angewendet wird. Entscheidend wird allerdings noch sein, daß sich geeignete Mitarbeiter finden, die das Projekt und die Bauern beraten können.

J. W.

### *Ausbildungsgärtnerei für behinderte junge Menschen in Hamburg*

Die Christophorus-Schule für heilende Erziehung, die gerade in den Bund der Waldorfschulen aufgenommen wurde, hat schon vor Jahren erkannt, daß es für behinderte Menschen wichtig ist, im Rahmen des zwölfjährigen Besuchs ihrer Schule mit der Berufsausbildung zu beginnen, um auf die Berufswelt und eine nahtlose Integration in die Gesellschaft vorbereitet zu werden. So wird mit der Berufsausbildung bereits in der 11. Klasse begonnen werden. Daneben werden Hauptunterricht und künstlerische Angebote weitergeführt. Um die Ausbildung unter realen Bedingungen durchführen zu können, werden die Ausbildungsbetriebe als eigenständige Wirtschaftsunternehmen geführt.

Seit langem arbeitet ein Gärtnereikreis aus Lehrern, Eltern und Freunden der Schule an der Realisierung einer Ausbildungsgärtnerei. Am 23. Mai wird das Unternehmen als gemeinnützige Genossenschaft gegründet; ab 1. August sollen bis zu 9 Menschen zum Gemüsegärtner ausgebildet werden. Die biologisch-dynamisch gezogenen Früchte sollen das Angebot an gesunden Nahrungsmitteln in der Großstadt verbreitern. Wer die Initiative finanziell oder auch beratend unterstützen möchte, wende sich an Gerhard Kneucker, Christophorus-Schule, Bergstedter Chaussee 205, 2000 Hamburg 65, Tel. (0 40) 6 04 09 03.

### *Europa-Tagung in Stuttgart*

Am 27./28. März veranstaltete die Sozialwissenschaftliche Forschungsgesellschaft zusammen mit der Anthroposophischen Gesellschaft Stuttgart eine Tagung zum Thema: »Die Zukunftsaufgabe Europas«. Eröffnend sprach Manfred Schmidt-Brabant über: »Genius und Doppelgänger Europas; Fragen einer gesamteuropäischen Politik«. Das Geschick von Völkern und sozialen Gemeinschaften generell hängt wesentlich davon ab, welchen geistigen Kräften und Mächten sie sich öffnen. Unter diesem Aspekt stellt sich die Frage, ob Europa im Weltorganismus künftig die Rolle eines technokrati-

schen Machtgebildes oder eines Herzorgans spielen wird – was angesichts der jetzigen sozietischen Entwicklung doppelt wichtig wird.

Jürgen Erdmenger, Direktor bei der EG-Kommission in Brüssel, referierte über die Entwicklungsperspektiven der europäischen Gemeinschaften, besonders über die Sackgasse der europäischen Agrarpolitik. In einer Podiumsdiskussion (Leitung: Stefan Leber) wurde lebhaft über den Stellenwert der gegenwärtigen Abrüstungsbemühungen diskutiert und die Rolle Mitteleuropas bedacht. Der mögliche Beitrag Mitteleuropas für die Zukunft Europas war auch das Thema des abschließenden Vortrags von Dietrich Spitta, der gegenüber Zeitfragen wie dem Ökologie-Problem die Aufgabe eines ganzheitlichen Denkens entwickelte, wie es in der deutschen Klassik veranlagt war, aber auch das Projekt einer blockübergreifenden mitteleuropäischen Staatenkonföderation skizzierte.

### *Einen Sommer in Paris*

Die Eltern der Waldorfschule in Chatou bei Paris vermieten in den Sommerferien ihre Häuser bzw. Wohnungen, um mit der Einnahme die Schule ihrer Kinder unterstützen zu können. Die Unterkunftspreise liegen weit unter den Normalpreisen. Wer an einem solchen Urlaub interessiert ist, schreibe unter Angabe von Namen, Adresse, Personenzahl, gewünschter Dauer und Räumlichkeit an: »Einen Sommer in Paris«, Ecole Perceval, 5, Avenue d'Eprenemil, 78400 Chatou, Frankreich. Telefonische Auskunft bei Christa: (1) 39 76 27 30. K. S.

### *Workshops für documenta-Besucher*

In Kassel werden sich während der modernen Welt-Kunst-Schau *documenta 8* (12. Juni bis 20. Sept. 1987) die Ausstellungs-Besucher diesmal selbst zu künstlerischer Tätigkeit eingeladen sehen. 100 Tage lang stehen Architekten, Bildhauser, Maler, Graphiker und Designer in wechselnden Workshops jedem, der sich auf elementare Übungen mit Stein, Holz, Kupfer, Ton oder Farbe einlassen will, zur Verfügung. Die Initiatoren dieser Aktion – Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft Kassel und die von ihnen angesprochenen Künstler – verstehen ihren Einsatz als den Versuch eines hilfreichen Beitrages zum *documenta*-Geschehen, der sich auf die Situation der fragenden Besucher konzentriert. Auf ihr Orientierungsbe-

dürfnis, ihren Wunsch nach Einsicht in das Wesen und die Bedeutung der Kunst in unserer Zeit, ihr Bemühen um einen erweiterten Kunstbegriff sind die Workshops zugeschnitten. Hier können sich die Teilnehmer durch eigene Tätigkeit einen Weg zu einer spirituellen Welt- und Kunstauffassung bahnen. Auch derjenige, der mehr als eine erste Annäherung an künstlerische Fragestellungen sucht, wird Arbeitsanregungen bekommen können.

Wir können hier nur einen stichwortartigen *Überblick* geben: 12.–21. Juni: Symposion in Stein und Holz. 22.–28. Juni: Relief, Vollplastik, Tonarbeit. 29. Juni – 10. Juli: Stein, Holz, Kupfer. 11.–18. Juli: »Kunst im techn. Zeitalter«. 19.–25. Juli: Malerisch-plast. Übungen am Architekturmodell des Anthr. Zentrums Kassel. 26. Juli – 2. August: »Die plastische Gebärde im Prozeß« – Arbeiten mit Ton und Kupfer. 6.–10. Juli: Übungen zu Goethes Farbenlehre. 27. Juli – 2. August: »Klang und Form der Farbe«. 3.–9. August: Farbbewegung als Seelenübung. 10.–15. August: Plastiz. bis zur freien Form. 16.–21. August: Formkräfte der vier Elemente. 22. August – 13. September: Malen, Zeichnen, Plast. 14.–18. September: »Das Gespräch der Künste: Gemalter Klang, bewegte Plastik, farb. Beweg.«

Neben den Workshops finden auch *Vorträge und Seminare* statt, z.T. von den gleichen Künstlern gehalten. Themen: Moderne Kunst als Grenzerfahrung (23. 6.). R. Steiners anschauende Ästhetik (24. 6.). R. Steiners Künstler. Impuls u. s. Stilprinzip (26. 6.). Farbenkunst nach Kandinsky und R. Steiner (9. 7.). Aufgabe der Kunst im techn. Zeitalter (17. 7.). Kunsttherapie und Therapie der Kunst (25. 7.). Übungen zum Erfassen des Ätherischen (20.–22. 8.). Die zwölf Sinne des Menschen und ihre Bedeutung im künstlerischen Prozeß (21. 8.).

Genaue Programme und weitere Auskünfte bei Rosemarie Bünsow, Wilhelmshöher Allee 320, 3500 Kassel.

R. B.

### *Chiemgau-Festspiele mit Mozarts »Zauberflöte«*

Im Umkreis der Freien Waldorfschule Chiemgau in Prien entstand eine bisher in dieser Form wohl einzigartige Kulturinitiative: die Chiemgau-Festspiele, die in diesem Jahr zwischen 26. Juni und 12. Juli Mozarts »Zauberflöte« acht Mal zur Aufführung bringen. Die Initiatoren sind der Dirigent und ehemalige Wal-

dorflehrer Hans Leonhardt, der Pädagoge und Regisseur (Tellspele, Interlaken) Jakob Streit und der Künstler Walter Roggenkamp, der die Gestaltung des Bühnenbildes und der Kostüme übernommen hat. Ausgehend vom Ideal des »Gesamtkunstwerkes«, in dem sich Musik, Wort, Handlung, Licht und Farbe zu einer einheitlichen Bühnenkomposition verbinden, wollen die Chiemgau-Festspiele neue, unkonventionelle Wege einschlagen: seit Sommer letzten Jahres arbeiten sowohl hochtalentiertere und bekannte Solisten aus mehreren Ländern ebenso wie Schulkinder, Jugendliche, Bauern und Handwerker aus dem Chiemgau intensiv an der »Zauberflöte«, um aus echtem Ensemble-Geist zu einer musikalisch ausgereiften und hochwertigen Aufführung zu kommen.

Träger der Unternehmung ist die Kulturfördergemeinschaft »Die Brücke«, die im Sinne volkspädagogischer und jugendbildender Ziele Musikfestspiele veranstalten will. Finanziell durchführbar sind die Festspiele allerdings im wesentlichen nur durch die ehrenamtliche oder für Minimalhonorare geleisteten Einsätze der Künstler und Helfer, durch Spenden sowie Unterstützung von Gemeinde, Landkreis, Kultusministerium und privaten Sponsoren. Bereits jetzt sind einige der acht Aufführungen ausverkauft, so daß das Wagnis der Initiationen mit dieser Kulturinitiative zu gelingen scheint. Informationen: Chiemgau-Festspiele, Dorotheenstr. 2a, 8221 Grabenstätt/Chiemsee. Kartenvorbestellung: (0 80 51) 56 47. J. W.

### *Kurs für Schulabgänger/Studienanfänger in der Alanus-Hochschule, Bonn-Alfter*

Vom 31. August bis 7. September 1987 veranstaltet der Arbeitskreis für Freie Jugendbildung zusammen mit dem Bund der Freien Waldorfschulen einen *Kurs zur Vorbereitung auf Berufsausbildung und Studium* nach der Schulzeit. Eingeladen sind alle Schulabgänger dieses und des vergangenen Jahres – besonders auch die Wehr- oder Ersatzdienstleistenden –, unabhängig davon, ob die Berufs- oder Studienwahl schon getroffen ist.

Wie lernt man studieren? Wie kann die Ausbildungszeit dem Werden des ganzen Menschen dienen? Wie ist in der Ausbildung mitgestaltende Arbeit möglich, die aus den Anregungen der Lehrer eigenes geistiges Wachstum erzeugt? Wie ist in der Berufsfindung eine für den einzelnen und die Menschengemeinschaft fruchtbare Zukunftsentscheidung möglich? Solche Fragen

werden in gemeinsamen Kursen und speziellen Arbeitsgemeinschaften, in Einzelvorträgen (gemäß den Interessen der Teilnehmer) und in Plenargesprächen erarbeitet.

*Themen der gemeinsamen Arbeit:*

- Schulung der menschlichen Erkenntniskräfte
- Heil- und sozialpädagogische Arbeit als Beispiel eines umfassenden Berufsfeldes

*Themen der besonderen Arbeitsgruppen:*

- Der Mensch und die Sprache
- Lebensbedingungen des Erziehens
- Gesundheit und Krankheit, Mensch und Leib
- Die Wirksamkeit der chemischen Kräfte in den Naturreichen
- Was ist und wozu dient Mathematik?
- Was bedeuten uns Werke der bildenden Kunst?
- Klangraum und Zeitgestalt – elementare musikalische Übungen.

*Künstlerische Übungen* (Malen, Eurythmie, Sprachgestaltung) leiten den Tag ein.

Während der Tagung besteht Gelegenheit zu informierenden und beratenden *Einzelgesprächen* über alle die Ausbildung und das Studium betreffenden Fragen.

Ort: Alanus-Hochschule, Schloß, 5305 Alfter (westl. von Bonn). Kursbeitrag: DM 190,-.

Anmeldung bei Dr. M. Kusserow, Krumme Straße 25, 7920 Heidenheim, Tel. (0 73 21) 4 56 86 und 4 37 41. Bei Anmeldung Alter und Schulabgangsjahr angeben.

*»Sabbatjahr« für Berliner Lehrer?*

Das seit der Gründung der Waldorfschule bewährte, allerdings nicht immer durchgeführte »Freijahr« nach einer z. B. achtjährigen Klassenlehrerzeit will aus anderen Gründen jetzt auch die Berliner Schulverwaltung einführen. Nicht die »Welterfahrung« der Lehrer steht im Vordergrund, sondern die Möglichkeit, Stellen für arbeitslose Lehrer zu schaffen. Das Modell sieht vor, daß sich der Lehrer für sechs Jahre bei fünf Sechsteln seiner Bezüge für Teilzeitarbeit entscheidet und dafür ein Jahr frei bekommt. Bei laufendem Gehalt kann er dann wählen, ob er das »Sabbatjahr« an einem Stück oder auch in anderen Zeitspannen zu nehmen gedenkt. Bei 4500 befragten Lehrern, von denen 1000 sich äußerten, hätte die überwiegende Mehrzahl für ein solches Modell votiert, ließ der Senat die Kritiker wissen. Sinnvoll genutzt, wird das Freijahr des Lehrers sicher andere Lebenserfahrungen erbringen, was später den unterrichteten Schülern zugute kommen wird.

J. W.

## Termine

5. bis 7. Juni 1987

*»Marxismus und Anthroposophie«*, mit Christoph Strawe. Veranstaltung des Instituts für soziale Gegenwartsfragen. Albertus-Magnus-Haus.

5. bis 10. Juni 1987

Mitgliederversammlung der Internationalen Vereinigung der Waldorfschulgärten in Hannover, Interne Fortbildung der Mitarbeiter.

5. bis 11. Juni 1987

*Turnlehrertagung* (für Waldorflehrer).

6. bis 11. Juni 1987

*Maltagung* (für Waldorflehrer) in Ulm.

12. bis 14. Juni 1987

4. *Musikpädagogische Tagung* der Waldorfschulen in Stuttgart: *»Melos – Harmonie – Rhythmus. Die Grundkräfte des Musikalischen in ihrer Bedeutung für den heranwachsenden Menschen«*. Anmeldung und Auskunft: Seminar

für Waldorfpädagogik, Haußmannstraße 44 A, 7000 Stuttgart 1.

12. bis 15. Juni 1987

*»Chartres – Tempel des Geistes«*: Eingehende Betrachtung aller Teile der Kathedrale, Austausch über das Gesehene, Besinnung über: *»Die Kathedrale, Abbild des christlichen Weges«*. Troubadour-Kulturzentrum, Karlstraße 25, 7100 Heilbronn.

13./14. Juni 1987

*Religionslehrertagung* der Waldorfschulen.

15. bis 20. Juni 1987

*»Kunst und Anthroposophie: Das malerische Werk Rudolf Steiners«*. Ein Intensivkurs in der Waldorfschule Überlingen-Rengoldshausen, veranstaltet von der IONA Schulungsstätte für künstlerische Therapie, Hinter den Gärten 1, 7776 Owingen (Anmeldungen bis spätestens 27. Mai).

16. Juni 1987  
Beginn der Sommertagung in Hamburg.

1. Juli 1987  
Beginn der Sommertagung in Stuttgart.

5. bis 10. Juli 1987  
Pädagogische Sommertagung in der Rudolf-Steiner-Schule in Zürich: »Neue Wege im Erdkunde-Unterricht«. Tagungsprogramm auf S. 382 dieses Hefts.

9. bis 12. Juli 1987  
Märchenfest auf Burg Stettenfels. 9. Juli, 20.00 Uhr bis 11. Juli, 12.00 Uhr Seminar. 11. Juli, 15.00–24.00 Uhr und 12. Juli, 10.00–20.00 Uhr »Das große Märchenfest« mit Puppenspielen, Märchenstunden, Spielen, Workshops, Volkstanz usw. Troubadour-Kulturzentrum, Karstraße 25, 7100 Heilbronn.

15. Juli 1987  
Beginn der Sommertagung in Wanne-Eickel.

25. Juli bis 8. August 1987  
English Summer School for Waldorf Teachers: Sprachschulung, Gespräche über Charles Dickens und seine Zeit, methodische Arbeitsgruppen, künstlerische Kurse, Exkursionen. Hawke-wood College, Stroud/Gloucestershire, GB. Anmeldeformulare: Bund d. Fr. Waldorfschulen, Heidehofstraße 32, Stuttgart.

7. bis 14. August 1987  
»Der Friede als Erkenntnisproblem und Gestaltungsfrage einer menschenwürdigen Gesellschaft«. Mit Peter Tradowsky und Petra Ponellis (Eurythmie). Studienhaus Rüspe.

21. bis 28. August 1987  
Fortbildungswoche für Klassenlehrer in Kassel (Physik 8. Klasse und erste Naturkunde).

31. August bis 7. September 1987  
»Menschwerden und Berufsausbildung nach der Schulzeit« – Kurs für Schulabgänger und Studienanfänger, Alanus-Hochschule, Bonn-Alfter. Siehe S. 379 in diesem Heft.

13. bis 26. September 1987  
Pädagogischer Seminarkurs für Studierende in Stuttgart. Programm auf S. 383 dieses Hefts.

27. September bis 3. Oktober 1987  
7. Arbeitswoche für tätige und künftige Oberstufenlehrer in Stuttgart.

9. bis 18. Oktober 1987  
Herbsttagung des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart (9.–11. Tage der Schulvereine; 11.–15. Interne Lehrertagung; 16.–18. Fachtagungen).

---

### *Anschriften der Autoren:*

Walter Liebendörfer, Adalsvägen 23, S-16151 Bromma  
Karl Fischer, Goethestraße 132, 3500 Kassel  
Karl Neuffer, In der Borbeck 48–50, 4300 Essen 16  
Dr. Benediktus Hardorp, Bergstraße 55, 6900 Heidelberg  
Hans-Jürgen Bader, Hugo-Eckener-Straße 9, 7000 Stuttgart 1  
Dr. Klaus Schickert, Marquardtstraße 46 C, 7000 Stuttgart 1  
Andreas Neider, Schwarenbergstraße 97, 7000 Stuttgart 1  
Georg Kniebe, Im Schellenkönig 28, 7000 Stuttgart 1  
Volker Rentsch, Univ. Paderborn, Fachber. 2, Postfach 16 21, 4790 Paderborn  
Stephan Ronner, Hohe Leuchte 15c, 3550 Marburg  
Dietmar Bloch, Reiterweg 13, 4630 Bochum 6  
Dr. Christoph Göpfert, Wallenhorster Straße 55, 4550 Bramsche 8

# Pädagogische Sommertagung in der Rudolf-Steiner-Schule Zürich / 5.-10. Juli 1987

## Neue Wege im Erkunde-Unterricht

Zeit	Sonntag 5. Juli	Montag 6. Juli	Dienstag 7. Juli	Mittwoch 8. Juli	Donnerstag 9. Juli	Freitag 10. Juli
8.45 - 9.45	Die Erde als Ganzes - Skizzen einer geothermischen Geographie					
10.00 - 11.00	Künstlerische Übungskurse:		Eurythmie Sprachgestaltung		Junta Schütze Gabriele Bannert	
11.15 - 12.15	Herner Spalinger: Grundstützliche Fragen der anthroposophischen Pädagogik		Anregungen aus der Unterrichtspraxis: Gesprächsarbeit zum Tagesthema, mit angemeldeten Beiträgen zu verschiedenen Altersstufen			
14.45 - 15.45	Künstlerische Übungskurse:		Sprachgestaltung		Gabriele Bannert ganze Woche 15-17 Uhr: Malen Jürg Imholz	
16.00 - 17.00			Eurythmie		Elisabeth Widmer	
17.15 - 18.30	Die Erde als Ganzes - geologisch betrachtet					
20.00	WEISHEIT UND HUMOR Sprechbar und dramatische Dar- stellung durch die Bildungs- stätte für Sprachkunst und Gestik, Zürich	Andreas Suchantke Naturgeographische Gesichtspunkte zum "Mittelpunkt der Erde" (mit Lichtbildern)	Dr. H.U. Schmutz Geologische Aspekte zur Sonderstellung Palästinas	Wolfgang Schäd Wo sich Erd- und Menschheitsgeschichte durchdringen: Urgeschichte Palästinas	Andreas Suchantke Die Verantwortung des Menschen gegenüber der Erde	EURYTHMIE- AUFFÜHRUNG Eurythmiegruppe der Alanus-Hochschule Alfter Leitung: M. und R. Wegner (Sonderkarte)

Voranmeldung erforderlich. Gesamtkarte Fr. 120.-, Ermässigung für Studierende und Lehrlinge. Es können auch einzelne Kurse und Veranstaltungen besucht werden. Anmeldungen und Auskünfte: Sekretariat der Rudolf Steiner-Schule, Plattenstrasse 39, CH-8032 Zürich. In beschränkter Anzahl können bei frühzeitiger Anmeldung einige Privatquartiere vermittelt werden.

# PÄDAGOGISCHER SEMINARKURS FÜR STUDIERENDE

STUTTGART, 13. SEPTEMBER – 26. SEPTEMBER 1987

SEMINAR FÜR WALDORFPÄDAGOGIK HAUSSMANNSTRASSE 44 A

13. 9. 14. – 26. 9.

	8.00 – 8.45	Gemeinsames Singen aller Kurse	V. Peter/Riehm
	9.00 – 10.15	Einführungskurs: Einführende Vorträge im Plenum Grundkurs: „Theosophie“, 1. Kapitel Aufbaukurs: „Allgemeine Menschenkunde“, 2. Vortrag Abschlusskurs: „Allgemeine Menschenkunde“, 10. Vortrag	Dozenten der Kurse von 9.00 – 11.50 Uhr: Diederich, Fried, Guttenhöfer, Glöckler, Karsch, Lindenberg, von Mackensen, Schad
	10.45 – 11.50	Einführungskurs: Grundlinien einer Erkenntnistheorie . . . Grundkurs: „Die Erziehung des Kindes . . .“ Aufbaukurs: Sozialerziehung im 3. Jahrsicht anhand der „Kernpunkte der sozialen Frage“ Abschlusskurs: „Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung“, 5. Vortrag	
	Mittagspause		
	14.30 – 15.30	Eurythmie/Sprachgestaltung	Brockhoff, Dom, N. N./Davidis, Junge-Dybilasz, Krüger, Schäfer, Wispler
	15.45 – 17.00	Fachkurse*	
	17.15 – 18.45	Malen/Plastizieren/Zeichnen	Schiefer/Schmidt, Welzel/Tittmann
19.00 Eröffnung	20.00	Ausssprachen, Vorträge und geselliges Beisammensein nach Vereinbarung	

*Biol./Erdk.	Oltmann/Schad	Geschichte	Lindenberg	Musik	V. Peter/Riehm
Chemie	von Mackensen	Kunstunterricht	Randelbruck	Sprachen (Engl./	Morgenstern/
Deutsch	Frank/Guttenhöfer	Mathematik	Diederich/Glöckler	Frz./Russ.)	Ronner/Tschachotin)
Sozialkd.	Karsch	Physik	Kniebe/Sorns		

Samstagnachmittag und Sonntag sind an sich veranstaltungsfrei, doch wird für Sonntag ein ganztägiger Ausflug angeboten.

Das Seminar für Waldorfpädagogik, Stuttgart, lädt Studenten für das Lehramt der Sekundarstufe II und der Musik sowie Studienreferendare zu einem Seminarkurs ein. Dieser Kurs wird nur für solche Teilnehmer veranstaltet, die die berufliche Tätigkeit als Lehrer der Oberstufe (Klasse 9-13) einer Waldorfschule austreiben. Dieser Herbstkurs ist nicht zur Erstinformation über die Waldorfschule vorgesehen – dazu dienen jeweils die Pädagogischen Arbeitswochen in Hamburg, Wanne-Eickel und Stuttgart –, sondern bietet eine studienbegleitende Weiterarbeit zur Anthroposophie und Waldorfpädagogik an. Durch die Verbindung des Fachstudiums mit der pädagogischen Menschenkunde und künstlerisch übenden Betätigungen kann die heute verbreitete Zweigleisigkeit von Fachstudium und Unterrichtspraxis abgebaut werden und das Wissen seinen Bildungswert für die Schule erst gewinnen. Der Pädagogische Seminarkurs findet in diesem Jahr vom

13. September bis 26. September 1987  
im Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart

statt. Er gliedert sich in vier aufeinander aufbauende Einzelkurse; sie finden gleichzeitig statt, so daß ihr Besuch nur nacheinander erfolgen kann.

Einführungskurs: Einführung in die Erkenntnistheorie und die anthroposophische Menschenkunde  
Grundkurs: Grundlagen der Waldorfpädagogik  
Aufbaukurs: Weiterführung der allgemeinen pädagogischen Menschenkunde  
Abschlusskurs: Spezielle Menschenkunde des Jugendalters u. Erziehungsaufgaben in der Oberstufe.

Der Einführungskurs dient der näheren Orientierung. Die drei weiteren Kurse werden als ein erster Ausbildungsgang zum Waldorflehrer angesehen; deshalb ist deren Besuch nur mit Zusendung von Lebenslauf und Lichtbild bei der Anmeldung möglich.

Allen vier Hauptkursen sind künstlerische Übungen, Fachkurse und Kolloquia angeschlossen. Bitte bringen Sie Ihre Musikinstrumente mit. Ein ganztägiger Ausflug ist geplant.

Der Seminarkurs für Studierende stellt mit den vier aufeinander aufbauenden Kursen noch keinen abgeschlossenen Ausbildungsgang dar. Es empfiehlt sich, das einjährige oder eineinhalbjährige Studium an einem der Lehrerseminare der Waldorfschulen nach erreichtem Hochschulabschluß anzuschließen.

**Anmeldung und Anfragen** sind zu richten an das Seminar für Waldorfpädagogik, Hausmannstraße 44A, 7000 Stuttgart 1, Telefon (0711) 23 29 96.

RUDOLF STEINER

# Waldorfschul-Pädagogik

»Das pädagogische, das didaktische Verhältnis ist doch ein menschliches Verhältnis, das Verhältnis des Lehrers, des Erziehers zum Kinde, zum Schüler. Aus diesem menschlichen Verhältnis heraus muß Pädagogik und Didaktik gewonnen werden. Das kann nur durch eine wirkliche Menschenerkenntnis geschehen, und eine solche wirkliche Menschenerkenntnis möchte Anthroposophie geben.« *Rudolf Steiner*

In vielen Städten Europas hat Rudolf Steiner Einzelvorträge gehalten, in denen er die anthroposophische Pädagogik in einfacher, einleuchtender Art immer wieder neu darstellte. Diese Vorträge sind in den beiden nachfolgend aufgeführten Bänden enthalten.

## **Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage**

Neun öffentliche Vorträge in verschiedenen Städten 1921/22

GA 304, 228 Seiten  
Leinen sFr. 35. – / DM 41, –  
kart. Ausgabe sFr. 28. – / DM 33, –

## **Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik**

Neun öffentliche Vorträge in verschiedenen Städten 1923/24

GA 304a, 188 Seiten  
Leinen sFr. 32. – / DM 37,50  
kart. Ausgabe sFr. 25. – / DM 29,50

## **Die Erziehungsfrage als soziale Frage.** Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik

Sechs Vorträge, Dornach 1919

In diesen Vorträgen hat Rudolf Steiner herausgearbeitet, was die Gegenwart und nähere Zukunft als Neugestaltung des Erziehungswesens, in engem Zusammenhang mit der sozialen Problematik, erfordert.

GA 296, 122 Seiten  
Leinen sFr. 26.50 / DM 31, –  
kart. Ausgabe sFr. 20. – / DM 23,50

## **Rudolf Steiner in der Waldorfschule**

Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer der Waldorfschule Stuttgart, 1919 – 1924

GA 298, 228 Seiten  
Leinen sFr. 35.– / DM 41,–

RUDOLF STEINER VERLAG, DORNACH/SCHWEIZ

Als eine fortschrittliche, d. h. die eigenen Kräfte eines Volkes stützende Entwicklungshilfe ist inzwischen die Arbeit in der Favela Monte Azul anzusehen. Etwa 80 feste Mitarbeiter betreuen 6000 Menschen, die, an den Rand der Gesellschaft gedrängt, kaum das Nötigste haben, um sich zu ernähren.

Die entstehenden Probleme sind elementar, überlebensentscheidend und meist ohne offizielle Hilfe zu lösen: ob es sich dabei um ein Ambulatorium, eine Kanalisation, eine saubere Wasserstelle oder um Berufsausbildungen handelt, ist gleich; stets entscheidet die Art der Zusammenarbeit in der Favela, ob das Projekt gelingt oder schon nach kurzer Zeit abgebrochen wird.

Der zweite Band über Monte Azul enthält eine Reihe von Berichten, die Volontäre aus Europa—, meist für ein Jahr in São Paulo— geschrieben haben. Ihre Erfahrungen mit den Favelados können manche Vorurteile und Patentlösungen korrigieren, die man sich in den reichen Ländern bezüglich der Entwicklungshilfe bildet. Anhand von Lebensläufen gewinnt der Leser einen Eindruck von dieser so ganz anderen Welt, in der die Sehnsucht nach Schönheit kaum gestillt werden kann. Im zweiten Teil dieses Buches beschreibt Ute Craemer das Heranwachsen der beiden Jungen Sergio und Divi-

# Favela Monte Azul

## Hoffnungen, Ziele, Erfahrungen. Sozialarbeit in São Paulo.



210 Seiten mit zahlr. Abb., kart. DM 24,—  
ISBN 3-7725-0896-0  
soeben erschienen!

**VERLAG  
FREIES  
GEISTES-  
LEBEN**



no. Deren Hilflosigkeit steht dabei oft in hartem Kontrast zu ihrer Ungebärdigkeit, die alles Erreichte wie ungeschehen macht. Aber gerade in solchen Augenblicken ist es notwendig, diese jungen Menschen nicht von der Zuneigung auszuschließen, ohne die sie vollends in ein unsoziales Leben abgleiten würden.

Die Berichte von Ute Craemer sind mit Liebe zu den Ärmsten Brasiliens geschrieben. Ihr Vertrauen in diese Menschen hat sie sich an der Anthroposophie Rudolf Steiners erarbeitet.

UTE CRAEMER

### Favela-Kinder

Sozialarbeit am Rande der Gesellschaft. Brasilianisches Tagebuch. Vorwort von Erhard Fücke. 3. Auflage (14.—21. Tsd.), 230 Seiten mit 27 Abbildungen, kart. DM 18,—

«Der Leser dieses brasilianischen Tagebuchs wird gepackt werden von der Wirklichkeitsnähe der Schilderungen Ute Craemers, aber auch von der Tapferkeit dieser Frau.»

*Coburger Tagblatt*

Praktisches Jahr  
im STUDENHOF  
KURKLINIK  
FÜR DYNAMISCHE THERAPIE

Was soll ich werden? – Das ist verständlicherweise für viele junge Menschen bei Schulabschluß noch eine offene Frage. Für viele auch praktische Berufe führt die Ausbildung über einen gesteigert theoretischen oder »akademischen« Weg ganz weg vom Leben, so daß der Suchende noch mehr in Zweifel und Unklarheit über seine künftige Lebensgestaltung geraten kann. Vor einfachsten praktischen Erfordernissen steht der Mensch nach solchen Ausbildungen oft ratlos da. Unsere gesamten Zivilisationsverhältnisse sind dazu angetan, daß Lebenswille und -freude oft zu erlahmen drohen.

Zur Weiterführung in dieser Situation und um lebendige Impulse zu wecken, vor allem auch für eine rechte Ernährungsweise, haben wir in unserem Hause ein praktisches Jahr eingeführt. Dies kann eine gesunde Grundlage für das ganze Leben geben, zur beruflichen Klärung beitragen und ist anrechnungsfähig für die Berufsausbildung im pflegerischen, sozialpädagogischen und hauswirtschaftlichen Bereich. In die folgenden Gebiete kann der Praktikant durch fachkundige Mitarbeiter eingeführt werden:

- in die nach modernen biologischen und geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkten orientierte *Ernährungsweise* mit verschiedenen Diätformen
- in die biologisch ausgerichtete *Hauswirtschaft*
- in die geisteswissenschaftliche *Menschenkunde*
- in die Eurythmie und Musik.

Nach Gegebenheiten auch Teilnahme am Gartenbau, Malen und Plastizieren.

Interessierte mögen sich bitte wenden an  
KURKLINIK  
FÜR DYNAMISCHE THERAPIE  
– Studenhof –  
7821 Dachsberg-Urberg (Südschwarzwald)

# Lesen im anthropo- sophischen Buch

Vierzig Jahre  
Verlag Freies Geistesleben

## Ein Almanach

Ca. 280 Seiten mit zahlreichen Abbildungen  
Kart. DM 10,-; soeben erschienen!

### Inhalt:

*Michael Bockemühl* Lesen und Verstehen

*Rainer Patzloff* »Des Alphabetes Leiche hob sich aus dem Grab« – Tod und Auferstehung der Sprache im 20. Jahrhundert

*Dietrich Rapp* Das anthroposophische Buch

*Sergej O. Prokofieff* Mein Weg zu dem Buch »Rudolf Steiner und die Grundlegung der neuen Mysterien«

*Andreas Suchantke* Reiseschicksal

*Leopold Müller-Salzburg* Signatura rerum – die Sprache der Dinge beim Bauen in der Tiefe

*Wolf-Ulrich Klünker* Engel und Mensch. Zur Geist-  
Lehre des Johannes Scotus Eriugena

*Michael Brater* Umriss einer anthroposophischen  
Berufspädagogik

*Wolfgang Niehaus* Von 1947 bis 1987. Vierzig Jahre  
Verlag Freies Geistesleben

Bibliographie der Veröffentlichungen 1947 bis 1986

Rückblick auf die Geschichte des Verlages und auf seine Bücher (mit vollständiger Bibliographie!), Vorschau auf künftige Arbeitsmotive, nicht zuletzt in interessanten Originalbeiträgen einiger Autoren – ein reichhaltiges Portrait des Verlags Freies Geistesleben vermittelt dieser Almanach, der anläßlich des vierzigjährigen Bestehens des Verlages erscheint.





## Freies Pädagogisches Zentrum für Waldorfpädagogik

Die **Freie Hochschule für Anthroposophische Pädagogik** in Mannheim führt regelmäßig

### **Ausbildungs- bzw. Umschulungskurse**

zum **Waldorflehrer oder Lehrer an heilpädagogischen Schulen** durch. Aufnahme finden Lehrer und Sonderschullehrer mit mindestens 1. Staatsexamen, Diplom-Pädagogen, Erzieher und Handwerksmeister.

*Ausbildungsdauer:* ein bis zwei Jahre

*Beginn:* Herbst 1987

Bewerbungen erbitten wir an die

**Freie Hochschule für Anthroposophische Pädagogik**

Zielstraße 28, 6800 Mannheim 1, Telefon (06 21) 30 10 88-89

Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und soziales Leben

# die **Frei**

## im Juni

**Ronald Templeton:** Joseph Beuys – Die Sehnsucht nach dem Schöpfer  
Eine Auseinandersetzung mit seinem Kunstimpuls

**Wolfgang-Richard Auer:** August Macke – Das künstlerische Verhältnis zur Abstraktion  
(mit Kunstdrucktafeln)

**Klaus Dumke:** Immunologische Fremderkennung und parenterale Verdauung  
Eine polare Verwandtschaft im Stoffwechselsystem

**Friedmut Kröner:** Offenbarung und Anthroposophie

**Bertold Hasen-Müller:** Ein Aufsatz zum Demokratieverständnis

**VERLAG  
FREIES  
GEISTES-  
LEBEN**



Jahresabonnement DM 52,-, Studentenabonnement DM 39,-, zuzügl. Porto.

**Niedersachsen** – Der Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik im Kreis Rotenburg/Wümme, 2723 Scheeßel, sucht für diesen Sommer eine

### **Waldorfkindergärtnerin**

die Interesse und Tatkraft hat, am weiteren Aufbau unseres Kindergartens als Gründungskindergärtnerin mitzuwirken.

Bitte Kontaktaufnahme mit:  
Annelie Arning, Telefon (0 42 63) 85 56  
Annette Haltenhoff-Nagel,  
Telefon (0 42 61) 34 71

Die **Rudolf-Steiner-Schule in Vestfold, Norwegen** (100 km südlich von Oslo am Oslofjord), sucht eine(n)

### **Deutschlehrer(in)**

für die Mittel- und Oberstufe.

Bewerbungen richten Sie bitte an die  
**Rudolf Steinerskolen i Vestfold**  
Postboks 10, N-3142 Vestskogen  
Norwegen

### **Gartenbaulehrer**

**ab sofort** gesucht.

Einarbeitung durch vorhandene Kollegen möglich.

Bewerbung mit den üblichen Unterlagen an die  
Freie Waldorfschule Frankfurt  
Friedlebenstraße 52  
6000 Frankfurt 50  
Telefon (0 69) 52 00 91

Für eine **Bubengruppe** (13–18 J.) suchen wir einen

### **Mitarbeiter**

möglichst mit handwerklichen Fähigkeiten und pädagogischer Qualifikation, zur Betreuung und Förderung in der schulfreien Zeit (Waldorfschulbesuch).

**Kinderheim Lippert e. V.**  
Steinheilstraße 6  
8211 Gollenshausen am Chiemsee  
Telefon (0 80 54) 3 52



**Magdalena Lorenz/Auguste Lechner**

### **Dona Dindia**

Eine Dolomitensage mit Bildern von Magdalena Lorenz für das Alter ab 8 Jahren

32 Seiten, 11 Bilder in Vierfarbdruck, 4 Skizzen, großes Querformat, Pappband, ISBN 3-88069-225-4 DM 29,80

Auguste Lechners »Dolomitensagen« sind weithin bekannt und beliebt. Eine der schönsten hat sich Magdalena Lorenz zum Vorwurf genommen, ihr künstlerisches Können in die Bilder der Sage zu gestalten. Das Ergebnis ist einmalig. Es wurde ein Erlebnisbuch. Der menschlich-moralische Gehalt dieser Sage erfuhr in den Bildern und Skizzen eine Vertiefung und wurde so zu einer gelungenen Geschenkidee für jung und alt.

**L. F. C. Mees**

### **Tiere sind was Menschen haben**

256 Seiten, 14 Abbildungen, mehrere Diagramme, gebunden, ISBN 3-88069-223-8 DM 33,-

Der Arzt und Wissenschaftler L. F. C. Mees geht in seinen Darstellungen einen ganz eigenen Weg. In origineller Weise verbindet er alltägliche Erfahrungen mit wissenschaftlichen Gesichtspunkten. Auf seine ureigene, unnachahmliche Weise präsentiert er eine neue Anschauung, in der der Schöpfungsgedanke mit dem Evolutionsprinzip vereinigt wird: ein zukunftsreicher Blick auf die Verbindung von Mensch, Tier und Pflanze.

**Sigismund von Gleich**

### **7000 Jahre Urgeschichte der Menschheit**

3. Auflage, 40 Seiten, kart., ISBN 3-88069-031-6 DM 14,-

Der geniale Historiker und Geisteswissenschaftler Sigismund von Gleich gibt in seiner Geschichtsskizze ein Bild der Menschheitsentwicklung, das trotz der verschiedenen inzwischen aufgestellten Theorien über diesen Abschnitt der Früh- und Vorgeschichte in keiner Weise veraltet ist, sondern gerade in seiner weit-sichtigen Diktion und der Orientierung an den Forschungsergebnissen Rudolf Steiners gegenwartsnah, ja zukünftig genannt werden kann.



**J. Ch. Mellinger Verlag**  
Postfach 13 11 64  
7000 Stuttgart 1

Heil- u. Erziehungsinstitut im nord-deutschen Raum bei Lübeck mit Schule, Werkstätten, kl. Bauernhof und zugehöriger sozialtherapeutischer Arbeit sucht eine reife Persönlichkeit als

## **Verwaltungsleiter/ Geschäftsführer**

Sichere Erfahrung im Verwaltungsbereich und Geschick im Umgang mit Mitarbeitern sind Voraussetzung. Interesse und Verständnis für soziale Zusammenhänge auf anthroposophischer Grundlage sind ebenfalls notwendig.

**Haus Arild**

2061 Bliestorf Post Kastorf

Zum Schuljahresbeginn 1987/88 sucht die **Freie Waldorfschule Braunschweig** für das Fach

## **Leibeserziehung**

noch eine weibliche Lehrkraft (möglichst mit Bothmer-Ausbildung)

Bewerbungen sind zu richten an das Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule Braunschweig, Rudolf-Steiner-Straße 2, 3300 Braunschweig

## **Bademeister(in) und Masseur(in) Arzthelferin Wirtschafterin**

– offizielle Ausbildung ist nicht erforderlich – zum Frühjahr 1987 gesucht.

Anthroposophisch-therapeutische Einrichtung in Süddeutschland.

Zuschriften bitte unter Chiffre E 40587 an den Verlag Freies Geistesleben, Postfach 13 11 22, 7000 Stuttgart 1

Die **Freie Georgenschule Reutlingen** sucht

## **Mitarbeiter/in**

für den

## **Eurythmie-Unterricht**

vorwiegend in Oberstufen-Klassen.

Bewerbungen bitte an das Kollegium der

**Freien Georgenschule Reutlingen**  
Moltkestraße 29, 7410 Reutlingen  
Telefon (0 71 21) 2 20 15

Wir suchen ab 1. August 1987 eine

## **Waldorfkindergärtnerin**

eine **Handarbeitslehrerin**  
eine(n) **Fachlehrer(in)**

für Französisch (4. Klasse bis Abitur)

**Freie Waldorfschule Engelberg**  
7065 Winterbach-Engelberg  
Telefon (0 71 81) 70 41

Die **Rudolf-Steiner-Schule Berlin** sucht zum Schuljahr 1987/88 eine(n)

## **Klassenlehrer(in)**

für die Unterstufe

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an die Rudolf-Steiner-Schule  
Auf dem Grat 1–3, 1000 Berlin 33  
Telefon (0 30) 8 32 70 86

Die **Freie Waldorfschule Braunschweig** sucht zum Schuljahr 1987/88 eine(n)

## **Musiklehrer(in)**

für alle Klassenstufen

Ihre Bewerbungen richten Sie bitte an die

**Freie Waldorfschule Braunschweig**  
Rudolf-Steiner-Straße 2  
3300 Braunschweig



mit  
Natursubstanzen  
heilen und pflegen

Seit über  
60 Jahren stellt  
die Weleda  
Körperpflege-  
Präparate her.

Wir verwenden  
hochwertige Rohstoffe.  
Sie sind ausgewählt  
unter dem Aspekt  
einer Heilbeziehung  
zwischen den Naturrei-  
chen und dem mensch-  
lichen Organismus.

Zu unseren Qualitäts-  
bemühungen gehören:

- Heilpflanzenanbau auf bio-  
logisch-dynamischer Grund-  
lage,
- ausschließliche Verwendung  
echter ätherischer Öle und  
reiner Pflanzenöle.
- Auf synthetische Konservie-  
rungs-, Duft- oder Schönungs-  
mittel wird bewußt verzichtet.

## WELEDA Iris-Gesichtspflege

fein im Duft, belebend  
und harmonisierend  
für die Haut –  
hergestellt  
auf pflanz-  
licher Grund-  
lage, günstig  
im Preis.



# WELEDA

\* erhältlich in Apotheken, neuform-  
Reformhäusern und Drogerien.



An unserer Schule fehlen noch Lehr-  
kräfte!

Für die Oberstufe:

**Deutsch / Geschichte**  
**Mathematik / Physik**  
**Russisch**  
**Englisch**

Für die kommende 1. Klasse ab Sep-  
tember 1987 eine Persönlichkeit, die  
bereit wäre, diese zu führen.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an  
das Kollegium der  
Freien Waldorfschule Linz  
Baumbachstraße 11, A-4020 Linz  
Telefon (07 32) 27 60 96

Zu verkaufen oder langfristig zu verpach-  
ten an anthroposophisch arbeitende  
Menschen:

## Schülerheim Stockmatt (südl. Schwarzwald)

Neubau 1979 mit 10 Zimmern, 3 Gemein-  
schaftsräumen, Werkstatt, Küche, 4-Zim-  
mer- und 1-Zimmer-Mitarbeiterwohnung.  
Schulbusverbindung zur Waldorfschule  
Schopfheim (20 km).

Auch zur Betreuung von Behinderten  
und Erholungssuchenden geeignet.

In unmittelbarer Nachbarschaft arbeitet  
ein Hof (biologisch-dynamisch), der evtl.  
in pädagogische und therapeutische Ak-  
tivistäten einzubeziehen wäre (ca. 20 ha  
Wiese, Weide, Wald).

**Fam. Sturm, Stockmatt 7, 7861 Wies,**  
**Telefon (0 76 29) 3 68**

# GEISTES- UND KULTUR-GESCHICHTE

**Hermann Pies**

KASPAR HAUSER, Band 2

## Die Wahrheit über sein Auftauchen und erste Nürnberger Zeit

Neuausgabe, hrsg. und durchgesehen von Johannes Mayer  
384 Seiten, Leinen DM 58,-  
(Anfang Juni)



*Ende Juni erscheint:*

**Theodor Hetzer**

Schriften Band 3:

## Das Ornamentale und die Gestalt

Ca. 430 Seiten, 126 Abb., davon 20 farbig, Leinen  
DM 74,- Einzelpreis  
DM 64,- Subskriptionspreis  
(bei Kauf des Gesamtwerkes)

Theodor Hetzer entwickelt, wie die Renaissance entsteht aus dem Zusammentreffen der deutschen Kunst und ihren Phantasiekräften mit den Gestaltungskräften Italiens.



**Theodor Fuchs**

## Vom Götterstreit zum Kampf der Ideologien

Menschheitsgeschichte im Spiegel des Krieges  
544 Seiten, 25 Karten, Leinen DM 58,-

Wer nach dem Frieden fragt, sollte sich auch mit der Rolle des Krieges und seinen Wandlungen in der Menschheitsgeschichte beschäftigen. Dazu will dieses Buch beitragen. Von den ersten historischen Anfängen über die altorientalischen Völker, die Ägypter, Griechen und Römer führt uns Theodor Fuchs durch die Entwicklungsstufen des Krieges bis zur Neuzeit. Er fußt auf einem profunden militärhistorischen Wissen, doch durch seinen Blick auf den mythologischen Hintergrund ist sein Buch mehr als eine Schilderung großer Schlachten, nämlich eine Darstellung der Menschheitsgeschichte im Spiegel der Kriege. Zugleich wird daran deutlich, daß der Krieg heute eine historisch längst überlebte Form der Auseinandersetzung darstellt.

*Inhalt:* Phänomen Krieg. Streit am Himmel – Vorasiatisches Altertum. Kriege an heiligen Orten – Europäisches Altertum. Glaubenskriege – Europäisches Mittelalter. Kriege um die Freiheit der Person – Neuzeit. Selbstvernichtung der Menschheit? – Atomzeitalter.

VERLAG  
**Urachhaus**

### **Schule für eurythmische Heilkunst Pforzheim**

Ausbildung mit Diplomabschluß in

## **Heil-Eurythmie**

Die Ausbildung dauert 1½ Jahre. Beginn des Unterrichts für die nächste Ausbildungsklasse: 31. August 1987.

Eine abgeschlossene Eurythmieausbildung ist Voraussetzung.

Anfragen an das Sekretariat der Schule, z. Hd. Frau Görisch, Telefon ab 13 Uhr (0 72 31) 2 78 21

**Eurythmiezentrum Pforzheim, Willferdinger Straße 32a, 7530 Pforzheim**

Junge Schule (z. Z. 7 Klassen) sucht dringend:

### **Heileurythmisten/in Musiklehrer/in**

(Oberstufe), der/die Freude und Energie für die gemeinsame Aufbauarbeit mitbringt.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung.

**Rudolf-Steiner-Schule Hagen**  
Enneper Straße 30, 5800 Hagen 7  
Telefon (0 23 31) 40 39 01

Erholung im stillen

### **Schwarzwaldhaus Hirtenbrunnen**

700 m über NN, D-7869 Hof über Schönau, Telefon (0 76 73) 4 25

Bequeme Wege, behagliches Wohnen, anerkannte Küche, auf Wunsch Diät. Kein Fernsehen und Radio. Möglichkeit zum Musizieren.

Vollpension 46,- DM bis 54,- DM

**Die Freie Waldorfschule  
Heidenheim** sucht eine(n) weitere(n)  
Kollegin(en) für den

### **Eurythmieunterricht**

Senden Sie bitte Ihre Bewerbung an das Kollegium der

**Freien Waldorfschule Heidenheim**  
Ziegelstraße 50  
7920 Heidenheim  
Telefon (0 73 21) 4 10 38

Wir suchen für unsere sozialtherapeutische Arbeits- und Lebensgemeinschaft

### **zwei Heilpädagogen**

für sofort oder zum Sommer

### **zwei Praktikanten**

für die Gruppenarbeit (Weiterbildungsmöglichkeit gegeben)

### **einen Praktikanten**

zur Mithilfe in Keramikwerkstatt.

Haus Arild · 2061 Bliestorf (bei Lübeck)

Wir suchen dringend zum Schuljahr 1987/88 Lehrer/innen für die Fächer

### **Mathematik/Physik/Biologie**

Oberstufe und Abiturvorbereitung, 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Waldorfseminar Mindestvoraussetzung, sowie für

### **Französisch**

in den Klassen 1-8, 1. Staatsprüfung und Waldorfseminar Mindestvoraussetzung.

Bitte senden Sie Ihre Bewerbung mit Zeugnissen und Lebenslauf an das  
**Kollegium der Rudolf-Steiner-Schule München-Daglfing, Max-Pröbstl-Straße 7**  
8000 München 81, Telefon (0 89) 93 20 71

Zum Oktober 1987 erweitert sich

## **die Freie Kunst-Studienstätte Ottersberg**

staatlich anerkannte Fachhochschule in freier Trägerschaft für Kunsttherapie  
und Kunst – um die

# **Studienrichtung Schauspiel**

Die schauspielerische Ausbildung zielt auf eine intensive Schulung des individuellen Erlebnis- und Gestaltungsvermögens und wird durch ein umfassendes Seminarangebot ergänzt.

Der Studiengang umfaßt 12 Trimester (4 Jahre) mit Grund-, Haupt- und Abschlußstudium und enthält Pädagogik/Therapie als berufsfelderweiternde Zusatzqualifikation.

Interessenten können Unterlagen anfordern bei der  
Freien Kunst-Studienstätte Ottersberg  
Am Wiestebruch 66/68, 2802 Ottersberg 1  
Telefon (0 42 05) 5 96

# **GEORGSCHULE**

*Freie Waldorfschule für Erziehungshilfe*

Die Georgschule ist eingebettet in das **Pädagogisch-Soziale Zentrum** in Dortmund. Wir arbeiten im Ruhrgebiet, einer Region, in der nicht nur Industrie und Handel gedeihen, sondern ständig neue Kulturkeime auf der Grundlage der Anthroposophie erwachsen.

Als Schule im Aufbau (z. Zt. 4 Klassen) sehen wir unsere besondere Aufgabe darin, unsere entwicklungsverzögerten und -gestörten Kinder für die sie umgebende Lebenssituation zu stärken und ihnen zu einer richtigen Reifung zu verhelfen.

Wollen Sie mit uns solche Pionierarbeit leisten und als

## **heilpädagogischer Klassenlehrer für die 1. Klasse**

oder als

## **heilpädagogischer Fachlehrer – Englisch – Russisch – Musik – Turnen**

Schuljahr 1987/88

zu uns kommen? Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!

Bewerbung an das Kollegium der Georgschule, Mergelteichstraße 51, 4600 Dortmund 50  
Telefon: Schule von 8 bis 10 Uhr (02 31) 7 10 74 84, sonst abends (02 31) 44 33 42

**Jugendferiendorf Moritz**  
5562 Manderscheid/Vulkaneifel  
Telefon (0 65 72) 42 77

### **Klassenfahrten – Landschulaufenthalte**

*Ideales, weitläufiges Gelände am Waldrand. Außerhalb des Ortes. Die meisten der Maare und Kraterseen zu Fuß erreichbar. 60 km bis Trier.*

*Unterbringung in 20 rustikalen Blockhütten (ca. 100 Betten). Mehrere Eß-/Spiel-/Aufenthaltsräume, Lagerfeuer-/Grillplätze, Ballspiel- und Spielplatz.*

**Reservierte Termine nur für Waldorfschulen:**

9. Oktober bis 12. November 1987

11. bis 30. April 1988

3. Oktober bis 12. November 1988

*Andere Termine sind auch möglich.*

*Abweichend von der allgemeinen Preisliste erhalten Waldorfschulen*

**2 Freiplätze pro Klasse**

*Vollpensionspreis 1987: Montag bis Samstag 133,- DM. Jeder weitere Tag 25,- DM. Auf Wunsch fachmännisch geleitete Werkkurse.*

*Bitte Prospekte unter Stichwort Waldorfschulen anfordern.*

Wir suchen dringend bis Sommer 1987 eine

### **Waldorfindergärtnerin**

(zur Übernahme einer Gruppe)

Zuschriften bitte an:

**Waldorfindergarten  
Braunschweig e. V.**  
Giersbergstraße 1  
3300 Braunschweig  
Telefon (05 31) 7 35 22

### **Freie Waldorfschule Karlsruhe**

Wir suchen dringend zu Beginn des Schuljahres 1987/88 eine(n)

### **Eurythmisten(in)**

für die Mittel- und Oberstufe

Bewerbungen richten Sie bitte an das Kollegium der

Freien Waldorfschule Karlsruhe  
Königsberger Straße 35a  
7500 Karlsruhe 1

Das Kollegium der **Waldorfschule Graz** sucht für die 5. Klasse 1987/88 eine(n)

### **Klassenlehrer(in)**

mit abgeschlossener Ausbildung für Waldorfpädagogik

**Waldorfschule St. Peter**  
Hauptstraße 182, A-8042 Graz  
Telefon 40 26 06

### **Christophorus-Schule**

– Schule für heilende Erziehung –

sucht zwei

### **Heilpädagogen/innen**

oder

### **Sozial- therapeuten/innen**

die Mut und Initiative aufbringen, um selbständig in freier Zusammenarbeit mit unserem Kollegium eine Wohngruppe für Kinder und Jugendliche aufzubauen. Hilfestellung in allen praktischen Angelegenheiten kann gegeben werden.

Bewerbungen erbeten an:

**Christophorus-Schule**  
Bergstedter Chaussee 205  
2000 Hamburg 65  
Telefon (0 40) 6 04 09 03

Die **Rudolf Steiner Schule Hamburg-Mitte** sucht

### **Englischlehrer(in)**

für die Klassen 1–4

und den weiteren Aufbau des Englischunterrichts.

Richten Sie bitte Ihre Bewerbung an das Kollegium der

**Rudolf Steiner Schule Hamburg-Mitte**  
Grabenstraße 32, 2000 Hamburg 6  
Telefon (0 40) 4 39 11 10

Die FREIE WALDORFSCHULE  
WÜRZBURG

sucht zum Schuljahr 1987/88:

**Sprachgestalter(in)**  
**Handarbeitslehrerin**

und

**Oberstufenlehrer(innen)**

mit den Fächerverbindungen

**Geschichte / Englisch**

**Mathematik / nach Möglichkeit mit  
Technologie.**

Ihre Zuschriften richten Sie bitte  
an die

**FREIE WALDORFSCHULE  
WÜRZBURG**

Oberer Nebergweg 14  
8700 Würzburg

Telefon (09 31) 7 20 72 oder 7 20 71

**Klassenlehrer/Turnlehrer**

(mit Waldorfseminar Stuttgart)

sucht neues Tätigkeitsfeld.

Angebote bitte unter Chiffre E 20587  
an den

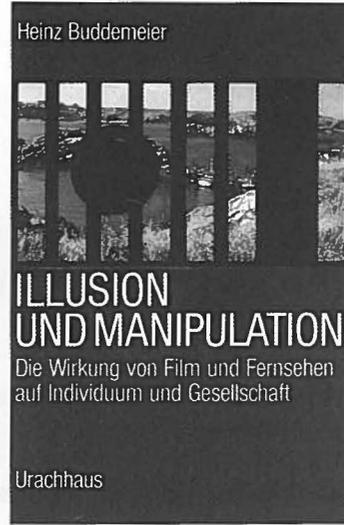
**Verlag Freies Geistesleben,**  
Postfach 13 11 22, 7000 Stuttgart 1

Der Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik  
in Oberfranken e.V. sucht dringend

**Waldorfindergärtnerinnen**

zur Gründung von Waldorfindergärten in  
Coburg, Bayreuth und Kulmbach. Spielgruppen  
bzw. Anmeldungen von Kindern sind bereits in  
allen drei Orten vorhanden.

Zuschriften an die Geschäftsstelle  
Karl Sauersteig, Ahornstraße 4  
8655 Neuenmarkt, Telefon (0 92 27) 66 99



**Heinz Buddemeier**

## **Illusion und Manipulation**

Die Wirkung von Film und Fernsehen  
auf Individuum und Gesellschaft

292 Seiten, 48, davon 16 farbige  
Abbildungen, kart. DM 36.-

Der Autor beginnt mit einer kurzen Geschichte der Medienentwicklung und zeigt, daß nicht äußere Verhältnisse, sondern Veränderungen im Innenleben der Menschen zu einem neuen Unterhaltungsbedürfnis geführt haben. Danach schildert er eingehend und gut verständlich die »Urphänomene« von Foto, Grammophon, Film und Fernsehen und vermittelt Einblicke in die Kunst der »Macher«, in die Techniken der Drehbücher. Durch vielerlei anschauliche Beispiele wird uns so in diesem lebendig geschriebenen Buch eine umfassende Information vermittelt über die Gründe unserer Anfälligkeit gegenüber den Medien, über ihre Geschichte und ihren schädigenden Einfluß. Nur wer einen inneren Weg beschreitet, der neue Erfahrungen und Lebensziele eröffnet, macht sich die Unterhaltungsmedien überflüssig und kann sich von ihnen befreien.

VERLAG  
**Urachhaus**

Die **Freie Waldorfschule Mannheim** sucht zu Beginn des Schuljahres 1987/88 oder später

**eine(n) Werklehrer(in)**  
für die Mittel- und Oberstufe

**einen Metallgestalter**  
als Werklehrer für Schmiedearbeiten in Eisen, Kupfertreiben und für das Schmieden von Edelmetallen in der Oberstufe

**eine(n) Keramiker(in)**  
als Werklehrer(in), möglichst mit Erfahrung.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an:

**Freie Waldorfschule Mannheim**  
Neckarauer Waldweg 131  
6800 Mannheim 24  
Telefon (06 21) 85 30 06

Die **Freie Waldorfschule Darmstadt** sucht eine

**Lehrkraft**

für das Fach

**Physik**

mit Abschluß

Freie Waldorfschule  
Arndtstraße 6, 6100 Darmstadt  
Telefon (0 61 51) 5 40 33

Ich bin eine **Waldorflehrerin** (33) mit einem Kind (geboren September 1986). Nachdem ich eine Klasse 8 Jahre als Klassenlehrerin unterrichtet habe, mache ich nun eine Pause. Ich hätte Lust mit meinem Kind in einer Familie mitzuhelfen im Haus und mit Kindern (Zeitraum bis zu einem Jahr). Ich spreche Deutsch und Englisch.

Wenn Sie interessiert sind, schreiben Sie bitte an

**Wenche Ødegård**  
**Klostergt. 20**  
**N-7000 Trondheim/Norwegen**

Die **Freie Waldorfschule St. Georgen** sucht dringend eine(n)

**Musiklehrer(in)**  
**Eurythmist(in)**  
**Englischlehrer(in)/**  
**Sportlehrer(in)**  
**Russischlehrer(in)**  
einen staatlich geprüften  
**Erzieher (Hortner)**

Anfragen und Bewerbungen richten Sie bitte an das Kollegium der Freien Waldorfschule St. Georgen,  
Bergiselstraße 11  
7800 Freiburg i. Br.  
Telefon (07 61) 4 12 14

**Welche Schule oder Gründungsinitiative braucht mich?**

Erfahrene **WaldorflehrerIn** (33 Jahre) sucht neuen Wirkungskreis. Ich möchte ab dem Schuljahr 1988/89

**Englisch** und/oder

**Handarbeit**

in der Unterstufe unterrichten.  
Gerne auch Teildeputat.

Zuschriften unter Chiffre E 10587 an den Verlag Freies Geistesleben, Postfach 13 11 22, 7000 Stuttgart 1

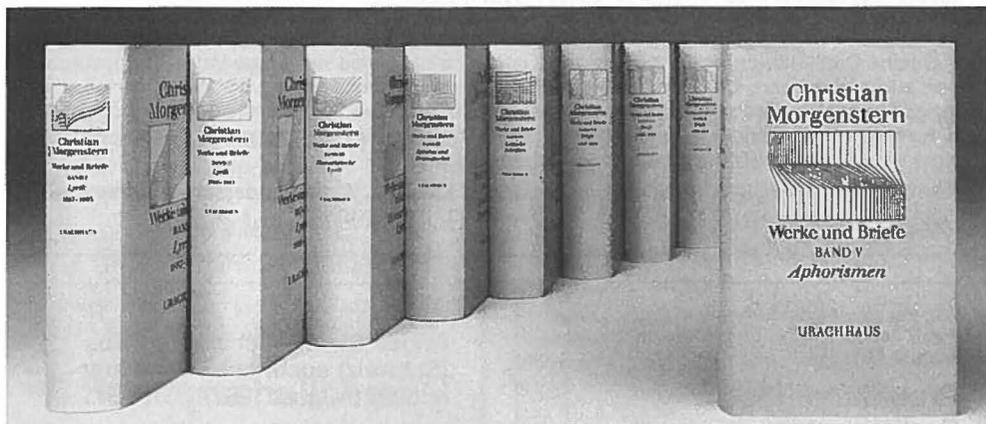
Die **Rudolf Steiner Schule Chur** sucht dringend einen

**Fremdsprachenlehrer**

Interessenten melden sich bitte beim Lehrerkollegium der

**Rudolf Steiner Schule Chur**  
Münzweg 20, CH-7000 Chur

# Christian Morgenstern



## STUTTGARTER AUSGABE

Werke und Briefe in 9 Bänden, aus dem Nachlaß hrsg. unter Leitung von Reinhardt Habel

*Morgensterns Werk zum ersten Mal vollständig und authentisch!*

Die Stuttgarter Ausgabe erscheint nach über fünfzehnjähriger Vorarbeit am Nachlaß Morgensterns und zeigt erstmals sein *ganzes* Schaffen (der Band »Aphorismen« z. B. enthält zu fast einem Drittel bisher Unveröffentlichtes), bringt erstmals *zuverlässige und authentische Texte*, bezieht erstmals *Pläne und Fragmente* aus dem Nachlaß ein (besonders beim Band »Episches und Dramatisches«), entdeckt erstmals *Verschollenes* (fast der gesamte Band »Kritische Schriften« besteht aus wieder aufgefundenen Texten) und wertet erstmals den gesamten *Nachlaß* wissenschaftlich aus, so daß die ausführlichen *Kommentarteile* der Bände auch Varianten und Vorstufen der Texte auführen und damit den Schaffensprozeß jeweils nachvollziehbar machen.

Alle Bände werden auch einzeln abgegeben. Subskribenten der Gesamtausgabe erhalten einen je Band um DM 12,- ermäßigten Subskriptionspreis, sparen also insgesamt DM 108,-. Die Subskriptionspreise liegen je nach Umfang bei DM 58,-/68,-/78,-.

- |            |   |
|------------|---|
| Band I:    | <b>Lyrik</b> 1887–1905<br>(ca. 900 Seiten. 1988)            |
| Band II:   | <b>Lyrik</b> 1906–1914<br>(ca. 650 Seiten. 1988)            |
| Band III:  | <b>Humoristische Lyrik</b>                                  |
| Band IV:   | <b>Episches und Dramatisches</b>                            |
| Band V:    | <b>Aphorismen</b><br>(764 Seiten. Lieferbar)                |
| Band VI:   | <b>Kritische Schriften</b><br>(ca. 900 Seiten. Herbst 1987) |
| Band VII:  | <b>Briefe</b> 1887–1904                                     |
| Band VIII: | <b>Briefe</b> 1905–1908                                     |
| Band IX:   | <b>Briefe</b> 1909–1914                                     |

Soeben erschienen:

### Band v: **Aphorismen**

Hrsg. von Prof. Dr. Reinhardt Habel  
764 Seiten, Leinen DM 68,- Subskriptionspreis/DM 80,- Einzelpreis

Dieser Band enthält neben den bereits früher von Margareta Morgenstern für die Sammlung »Stufen« ausgewählten Texten etwa 530 bisher unveröffentlichte Aphorismen aus dem Nachlaß.

URACHHAUS

Wir suchen ab sofort, ganztägig, eine(n) zuverlässige(n)

## **Mitarbeiter(in)** in unser **Schulburo**

Schwerpunkt: Finanz- und Personalbuchhaltung bis zur Bilanzvorbereitung. Entsprechende fachliche Qualifikation ist Voraussetzung. Darüber hinaus sind vielseitige Verwaltungsaufgaben zu übernehmen, für die Initiative und Beweglichkeit notwendig sind. Wir erwarten von Ihnen Einsatzbereitschaft und Aufgeschlossenheit für dieses Aufgabengebiet an einer staatlich anerkannten Sonderschule in freier Trägerschaft auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik. Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

**Karl-Schubert-Schule für Seelenpflege-bedürftige Kinder e. V. mit Sonderschulkindergarten**  
Obere Weinsteige 40, 7000 Stuttgart 70, Telefon (07 11) 76 40 84

Wir, ein kleines Kinderheim im Südschwarzwald, suchen dringend ab spätestens August 1987, drei

## **Praktikantinnen** bzw. **Praktikanten**

Wir bemuhlen uns um den pädagogischen Ansatz Rudolf Steiners.

Bewerbungen sind zu richten an:

**Michael-Gemeinschaft e. V.**  
**Schweigmatt 8, 7860 Schopfheim**

Auskunft erteilt:  
Herr Ganzeboom, Telefon (0 76 22) 6 35 67

**Rudolf Steiner Schule Baar/Zug**  
(Schweiz) **sucht auf Schuljahres-**  
**anfang (August 1987)**

## **Klassenlehrer für 1. Klasse**

Interessenten wenden sich bitte an  
das Kollegium der

**Rudolf Steiner-Schule Baar**  
Asylstrae 15, CH-6340 Baar

Das Kollegium der Rudolf Steiner Schule Neu-Isenburg sucht für die neue erste Klasse zum Beginn des Schuljahres 1987/88 eine(n)

## **Klassenlehrer(in)**

(mit Staatsexamen)

der/die mit Begeisterung den Aufbau unserer jungen Schule mitgestalten will. Wir haben drei Kindergartenruppen sowie die Klassen eins bis drei.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung mit allen Unterlagen an das

**Kollegium der Rudolf Steiner Schule**  
Zeppelinstrae 10  
6078 Neu-Isenburg

## **Freie Waldorfschule Esslingen**

Wir suchen zum Schuljahresbeginn 1987/88 je einen Lehrer oder eine Lehrerin für die Fächer

## **Deutsch** und **Geschichte**

mit 2 Lehramtsexamen

## **Latein** **Malen** und **Plastizieren** **Eurythmie**

sowie eine Lehrerin für das Fach

## **Turnen**

**Freie Waldorfschule Esslingen**  
Weilstrae 90, 7300 Esslingen  
Telefon (07 11) 38 30 95

**Karl-König-Schule**  
Heilpädagogische Schule auf  
anthroposophischer Grundlage für  
seelenpflegebedürftige Kinder und  
Jugendliche

Wir suchen zum Schuljahr 1987/88  
für den Werkstufenbereich  
einen

### **Werklehrer**

mit Unterr.-Erfahrung (Holz/Metall)

und einen

### **Sonderschullehrer**

mit Waldorferfahrung

Ihre Bewerbung senden Sie bitte an  
die

Karl-König-Schule  
Zerzabelshofer Hauptstraße 3-7  
8500 Nürnberg 30

### **WALDORFSCHULVEREIN KÖLN E.V.**

Für den weiteren Aufbau unserer  
Oberstufe (derzeit 10 Klassen)  
suchen wir zum Schuljahr 1987/88  
Lehrer(innen) für die Fächer

### **Russisch**

### **Englisch**

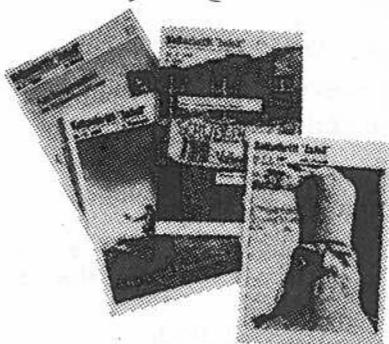
### **Geschichte**

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung  
an das Kollegium der  
Freien Waldorfschule Köln  
Martinusstraße 28  
5000 Köln 71  
Telefon (02 21) 5 90 51 37

# Zeitschrift "Info3"

## BEISPIELSWEISE:

**Anthroposophie und Nationalsozialismus**(1/86); **Spiritualität und Macht** (7-8/86); **Anthroposophie und Psychoanalyse**(9/86); **Arbeit und Einkommen** (12/86); **Alleinerziehende Mütter**(3/87) **Volkszählung** (4/87) ; **Homosexualität und Anthroposophie**(4/87); ...



Wir können Ihnen hier leider nur  
einen kleinen Überblick über die  
Vielfalt der Themen in "Info3"  
geben.

Möchten Sie sich etwas ausführlicher informieren, bestellen Sie doch einfach einmal ein Probeabonnement. Für DM 10,- (bitte Ihrer Bestellung in bar oder als Scheck beilegen) erhalten Sie die nächsten 3 aktuellen Ausgaben\* und zusätzlich eine der obengenannten Ausgaben nach Ihrer Wahl.

Ihre Bestellung senden Sie bitte an

"Info3" - Verlag  
Vertrieb 435  
Kirchgartenstr. 1  
D - 6000 Frankfurt 50

\*Hauptthema unserer  
Mai-Ausgabe:

*Waldorfschule -  
Waldorfpädagogik*

Unsere Schule ist knapp 2 Jahre alt und hat 6 Klassen.

Die jetzige 5. Klasse ist dringend auf der Suche nach ihrem(r)

### **Klassenlehrer(in)**

(2. Lehrerwechsel!)

Zum neuen Schuljahr fehlen uns

### **Fachlehrer**

für **Englisch und Russisch**.

Wir bereiten auch unsere Oberstufe vor. Welcher

### **Oberstufenlehrer**

mit **Erfahrung** möchte uns bald dabei helfen?

Bitte wenden Sie sich an:

#### **Rudolf-Steiner-Schule Mittelrhein**

Freie Waldorfschule in Neuwied  
Mittelweg 10  
5450 Neuwied-Block

### **Freie Waldorfschule in Elmshorn**

Wir suchen spätestens zum August 1987

### **Klassenlehrer(in) Französischlehrer(in)**

für die Mittelstufe

#### **Freie Waldorfschule**

Bismarckstraße 13  
**2200 Elmshorn**  
Telefon (0 41 21) 18 17

**Die Freie Waldorfschule Aachen** sucht zum Schuljahr 1987/88

### **eine(n) Eurythmisten(in) eine(n) Englischlehrer(in)**

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an das Kollegium der

#### **Freien Waldorfschule Aachen**

Kaiser-Friedrich-Allee 1  
5100 Aachen  
Telefon (02 41) 7 30 18-9

### **Anerkennungspraktikantin**

oder

### **Vorpraktikantin**

für den im Februar 1986 eröffneten Waldorfkindergarten Rottenburg am Neckar (Nähe Tübingen) ab sofort gesucht.

Auskünfte und Zuschriften an

**Dr. Jochen Schütz**  
Pirolstraße 5, **7407 Rottenburg 4**  
Telefon (0 74 72) 2 17 06

Der (noch) eingruppige Waldorfkindergarten in Troisdorf (zwischen Bonn und Köln) sucht eine

### **Waldorfkindergärtnerin**

die unseren Kindergarten im gleichen Sinne weiterführt wie unsere scheidende Leiterin. Spätestens ab September 1987, gerne früher.

Bewerbungen bitte an

**Verein zur Förderung der  
Waldorfpädagogik Siegkreis e.V.**  
**Waldorfkindergarten am Bismarckplatz**  
5210 Troisdorf, Telefon (0 22 41) 80 46 39

### **Eurythmist**

sucht neue Tätigkeit im künstlerisch-therapeutischen Bereich in heilpädagog., sozialtherapeut. o. ä. Einrichtungen (gerne mit Mitarbeiter-, Seminar- oder Erwachsenenarbeit).

Zuschriften erbeten unter Chiffre E 30587 an den Verlag Freies Geistesleben, Postfach 13 11 22, 7000 Stuttgart 1

Wir suchen eine erfahrene

## **Waldorfkindergärtnerin**

welche auch die Leitung des Waldorf-Kindergartens Düsseldorf-Heerdt zum Sommer/Herbst 1987 (eventuell auch später) übernehmen möchte.

Bewerbungen sind zu richten an:

**Waldorf-Kindergarten Düsseldorf-Heerdt**  
Heerdtter Landstraße 30  
4000 Düsseldorf, Telefon (02 11) 50 22 59

Ab Sommer 1987 suchen wir zur verantwortlichen Übernahme des **hauswirtschaftlichen Bereichs** eine

## **Persönlichkeit**

die Menschen anleiten und führen kann.

Nähere Informationen durch  
**Hell- und Erziehungsinstitut**  
**Lauterbad e. V.**  
Haus Habichtswald 1  
3500 Kassel-Wilhelmshöhe

**Die Freie Waldorfschule**  
**Heilbronn** sucht für das  
kommende Schuljahr 1987/88  
eine(n)

## **Fachkollegen(in)**

**mit 2 Lehramtsexamen für den**  
**Unterricht in Englisch und**  
**Französisch.**

Wir sind eine voll ausgebaute  
1zügige Schule mit 13 Klassen.

Anfragen und Bewerbungen  
richten Sie bitte an das Kolle-  
gium der Freien Waldorfschule  
Heilbronn, Max-von-Laue-Str. 4,  
7100 Heilbronn, Telefon (0 71 31)  
5 10 12

## **Freie Waldorfschule** **Schwäbisch Hall (e. V.)**

7170 Schwäbisch Hall  
Teurerweg 2

Unsere junge Schulgemein-  
schaft (3. Betriebsjahr, 7 Klas-  
sen, 3 Kindergartengruppen)  
sucht zum Schuljahr 87/88 oder  
sofort

## **Mitarbeiter**

in folgenden Bereichen:

**Geschäftsführung**  
**Heilleurythmie**  
**Eurythmie**  
**Fremdsprachen**  
(Englisch, Französisch)

Für unsere zweizügige Schule suchen wir mög-  
lichst umgehend einen zweiten

## **Hausmeister**

der mit dem jetzigen handwerklich und organisa-  
torisch zusammenarbeiten kann.

Wir erwarten von ihm, daß er die notwendige Um-  
sicht für alle Belange des Gebäudes und Geländes  
mitbringt. Er sollte ein Handwerk gelernt haben,  
möglichst im Elektro-Bereich. Wer außerdem gern  
mit jungen Menschen umgeht, möge sich bitte an  
unser Kollegium wenden.

**Rudolf-Stelner-Schule Hamburg-Wandsbek**  
Rahlstedter Weg 60, 2000 Hamburg 72  
Telefon (0 40) 6 45 10 11

Wir suchen für unseren neu entstehen-  
den Schulbau

## **Hausmeister**

mit handwerklichen Fähigkeiten mög-  
lichst im Installations- und Elektrober-  
reich.

Wir wünschen uns eine Persönlichkeit,  
die Freude im Umgang mit Kindern hat.

**Waldorfschulverein e. V. Ludwigsburg**  
Bönnigheimer Straße 2  
7140 Ludwigsburg

Wir sind eine Sonderschule in freier Trägerschaft auf der Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik (staatlich anerkannte Ersatzschule). Wir suchen, möglichst ab sofort, eine(n)

### **Geschäftsführer(in)**

Die Position erfordert eine Persönlichkeit mit kaufmännischen Fähigkeiten, die flexibel und in der Lage ist, diese vielschichtige, verantwortungsvolle Aufgabe in Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium, Eltern und öffentlichen Stellen initiativ mitzugestalten. Hierfür sind sichere Erfahrungen in den Bereichen Finanzierung, Verwaltung der Schulgebäude und Organisation Voraussetzung. Sollte Sie eine lebendige Arbeit in den Zusammenhängen einer Schule mit 125 Kindern (einschl. Sonderschulkindergarten) ansprechen, so erbitten wir Ihre Bewerbung an:

**Karl-Schubert-Schule für Seelenpflege-bedürftige Kinder e. V.** mit Sonderschulkindergarten  
Obere Weinsteige 40, 7000 Stuttgart 70, Telefon (07 11) 76 40 84

Ein Kreis junger Eltern in »Haus Hohenfried« sucht baldmöglichst eine(n)

### **Lehrer(in)**

mit viel Temperament und Liebe, um mit uns unsere Kinder im Sinne der Waldorfpädagogik zu unterrichten.

Schreiben Sie bitte an:

**Thomas Abele, Haus Hohenfried**  
**8232 Bayerisch Gmahl**  
**Telefon (0 86 51) 70 01 54**

### **Lehrer(in)**

mit beruflichen Kenntnissen im **Textil- und Hauswirtschaftsbe-  
reich** ab sofort befristet gesucht.

Wir sind **DIE BRÜCKE**  
Freie Berufsbildungsstätte  
Bramsche  
Bramschestraße 13  
4550 Bramsche 4

Der **Waldorfindergarten Münster e.V.** (bestehend aus drei Gruppen) sucht zum 1. 8. 1987 eine erfahrene

### **Gruppenleiterin**

Wir legen besonderen Wert auf Teamarbeit, Elternmitarbeit und Zusammenarbeit mit der ebenfalls vorhandenen Waldorfschule.

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an den

**Waldorfindergartenverein Münster e.V.**  
**Gescherweg 86, 4400 Münster**

Wir suchen für unseren Kindergarten eine(n)

### **Kindergärtner(in)**

zum nächsten Schuljahr

**Tübinger Freie Waldorfschule**  
Rotdornweg 30  
7400 Tübingen  
Telefon (0 70 71) 6 51 18

Für Schuljahresbeginn 1987 suchen wir:

– einen **Klassenlehrer**  
für die 1. Klasse

– einen **Musiklehrer**  
für alle Altersstufen (auch späterer Anfang und langsame Einarbeitung möglich)

– einen **Russischlehrer**  
auch für die Oberstufe (ansteigendes Teildeputat zur Zeit oder, vorübergehend mit einem zweiten Fach, voller Lehrauftrag)

Bitte richten Sie die Bewerbung an das Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule am Kräherwald, Rudolf-Steiner-Weg 10, 7000 Stuttgart 1, z. Hd. von Herrn Sander, Tel. (07 11) 2 57 33 20 oder 29 59 64

### **Wo werde ich gebraucht?**

**Qualifizierte Mitarbeiterin, 40 Jahre, mit ausgeprägtem Einsatzwillen und unkomplizierter Hilfsbereitschaft, sucht zum 1. Juli 1987 sinnvollen Wirkungskreis.**

**Vielfältige, langjährige und selbständige kaufmännische Berufserfahrung (auch im anthrop. Bereich) vorhanden.**

Zuschriften erbeten aus dem Raum Baden-Württemberg und Bayern unter Chiffre E 50587 an den Verlag Freies Geistesleben, Postfach 13 11 22, 7000 Stuttgart 1



## **RUDOLF STEINER SCHULE HAMBURG-WANDSBEK**

Zum Beginn des kommenden Schuljahres 1987/88 suchen wir für unsere zweizügige Oberstufe eine(n) weitere(n) Fachkollegin/Fachkollegen in den Fächern

### **Physik und Mathematik**

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an das  
**Lehrerkollegium der Rudolf Steiner Schule Hamburg-Wandsbek**  
Rahlstedter Weg 60, 2000 Hamburg 72, Telefon (0 40) 6 45 10 11

Der **Waldorf-Kindergarten in Augsburg** sucht zum 1. 9. 1987

### **Waldorferzieher**

oder

### **Erzieherin**

mit staatlicher Anerkennung

Ihre Bewerbungsunterlagen schicken Sie bitte an den Waldorf-Kindergarten  
Euler-Chelpin-Straße 23 · 8900 Augsburg  
Telefon (08 21) 72 22 28  
(Waldorfschule am Ort)

Die **Freie Waldorfschule Hannover-Bothfeld** sucht zum kommenden Schuljahr eine(n) erfahrene(n)

### **Eurythmist(in)**

Erwünscht ist die künstlerische Zusammenarbeit mit dem Kollegium bei Schulfeiern.

Schriftliche Bewerbung senden Sie bitte an das Kollegium der

**Freien Waldorfschule Hann.-Bothfeld**  
Weidkampshaide 17, 3000 Hannover 51

SCHLOSS HAMBORN



Für das neue Schuljahr suchen wir

### **Eurythmist(in) Heileurythmist(in) Kunstlehrer**

Schwerpunkt: Malen ab Klasse 9 und Kunstgeschichte \*

Bitte bewerben Sie sich mit den üblichen Unterlagen möglichst umgehend.

Rudolf-Steiner-Schule  
Landschulheim Schloß Hamborn · 4799 Borchter  
Telefon (0 52 51) 3 89-2 10

Die **Freie Waldorfschule Mannheim** sucht zum Beginn des Schuljahres 1987/88

### **eine(n) Eurythmisten(in)**

Richten Sie bitte Ihre Bewerbung an die

**Freie Waldorfschule Mannheim**  
Neckarauer Waldweg 131  
6800 Mannheim 24  
Telefon (06 21) 85 30 06

### **Freie Waldorfschule Nürtingen**

Wir suchen für das kommende Schuljahr 1987/88 eine(n)

### **Fremdsprachenlehrer(in)**

und eine(n)

### **Musiklehrer(in)**

Ihre schriftliche Bewerbung bitten wir zu richten an die

**Freie Waldorfschule Nürtingen**  
Erlenweg 1, 7440 Nürtingen  
Telefon (0 70 22) 3 30 52

Wie kann die Urteilskraft heranwachsender Menschen gegenüber den verwickelten Vorgängen unserer Zeit geschult werden? Wie wird zur Bildung eindringlicher Kritikfähigkeit noch die *konstruktive* Kraft des Denkens entwickelt?

Daß der Mathematikunterricht ein unverzichtbarer Beitrag zu diesen Aufgaben werden kann, ist das Hauptanliegen von Bengt Ulin. In seinem, nun auch in deutscher Sprache vorliegenden Buch geht er den schöpferischen Quellen des Denkens an Hand mathematischer Begriffsbildung und Problemlösung nach.

Ursprünglich im Auftrag der staatlichen Schulbehörden in Schweden entstand dieser Versuch, für die schwedische Öffentlichkeit eine allgemeinverständliche Darstellung des Mathematikunterrichts an einer Waldorfschule zu geben. Das Resultat ist eine ungemein lebendige Ausführung mathematischer Lehr- und Lernprozesse an Hand einzelner, charakteristischer Unterrichtsmotive. Als ehemaliger Mitarbeiter einer führenden schwedischen Fachzeitschrift für Mathematik ist Bengt Ulin wohl vertraut mit der zeitgenössischen Entwicklung der Mathematik, mit ihrem Hang zum Formalismus, mit ihrer oft einseitigen Pflege deduktiver und struktureller Zusammenhänge, aber auch mit ihren hervorra-

**Bengt Ulin**  
**Der Lösung  
auf der Spur**  
**Ziele und Methoden des  
Mathematikunterrichts**  


---

**Erfahrungen aus der  
Waldorfpädagogik**



Ca. 380 Seiten mit ca. 130 Abb.,  
geb. ca. DM 48,-  
(Menschenkunde und Erziehung, Band 48)  
ISBN 3-7725-0248-2  
erscheint Juni 1987

genden Leistungen. Zudem versteht er es nun auch, aus seinen langjährigen Erfahrungen als Waldorflehrer und durch seine sorgfältige Berücksichtigung der jugendlichen Entwicklung, die konkreten, schöpferischen Momente der mathematischen Tätigkeit herauszuarbeiten und darzustellen.

*Der Lösung auf der Spur* ist ein Buch für Mathematiklehrer, aber auch für Eltern, die den Mathematikunterricht ihrer Kinder mit Verständnis verfolgen wollen – und nicht zuletzt zur Schulung eigener Denk- und Urteilskraft.

Autor *Bengt Ulin* (Jahrgang 1928) studierte Mathematik an der Universität Uppsala. Neben seiner Tätigkeit in Lehre und Forschung als Assistent an der Universität Uppsala (1951–58) und der Technischen Hochschule in Stockholm (1958–65) war er Mitarbeiter der Zeitschrift *Acta Mathematica*. Seit 1956 ist er als Lehrer an der Waldorfschule in Stockholm (Kristofferskolan, Bromma) und seit 1969 als Dozent am Rudolf Steiner-Seminar in Järna tätig.



Jede Krankheit stellt den Menschen vor die Frage nach ihrem Sinn, auch wenn die Frage unbewußt oder verdrängt bleibt. Oft hat der Krebs eindringlicher als andere Krankheiten unserer Zeit den Menschen zu dieser Frage bewegt. Gerade durch den jahrelangen Kampf, den der Kranke (und sein Umkreis) mit dem Krebs zu führen hat, wird deutlich, wie schwer sich der Sinn dieser Krankheit erschließen läßt. So kann der Krebs als eine Herausforderung an die Menschheit erlebt werden, eine geistige Neuorientierung herbeizuführen.

Die Misteltherapie, wie sie von Rudolf Steiner angeregt worden ist, ist aus einer geistigen Neuorientierung des modernen Menschen hervorgegangen. Zur Entfaltung ihrer Heilkraft fordert die Misteltherapie auch heute Patient und Arzt, Hersteller und Wissenschaftler zu dieser Neuorientierung heraus. Dies gab dem vorliegenden Buch seine Richtung und Gestaltung. Es möchte das *Umfeld* der Misteltherapie darstellen und so der Herausforderung Krebs ein Stück entgegenkommen.

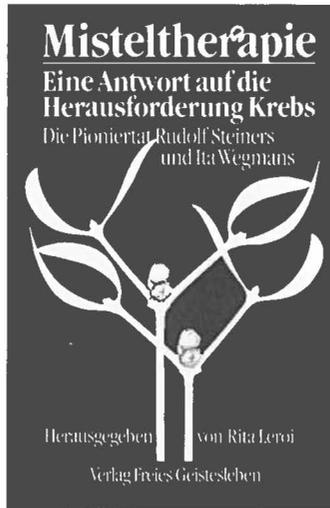
Das Buch ist die bisher vielfältigste Darstellung der Entstehung und Entwicklung der Misteltherapie. Sowohl historisch-biographische, medizinwissenschaftliche, pharmazeutische, maschinenherstellerische, klinisch-experi-

# Misteltherapie

## Eine Antwort auf die Herausforderung Krebs

Die Pioniertat Rudolf Steiners und Ita Wegmans

Herausgegeben von Rita Leroi



mit Beiträgen von Peter Heusser, Willem F. Daems, Georg Unger, Gilles Ribéreau-Gayon, Konrad Urech, Tibor Hajto, Gianfranco Grazi, Heidi Flückiger, Georg Salzer, Hans Thalman, Werner Hassauer und Richard Wagner.

259 Seiten mit 74 Abb.,  
geb. ca. DM 58,-  
ISBN 3-7725-0898-7  
erscheint Mai 1987

mentelle wie immunologische Aspekte werden behandelt, um ein Gesamtbild der Misteltherapie zu vermitteln. Es möchte den unbefangenen Laien, aber auch den kritischen Spezialisten ansprechen.

Die Autoren – Mediziner, Physiker, Botaniker, Pharmazeuten usw. – stehen in langjähriger Verbindung mit der Lukas-Klinik und dem Verein für Krebsforschung, beide in Arlesheim, Schweiz, wo ausgehend von den Einsichten Rudolf Steiners und den therapeutischen Impulsen Ita Wegmans die Misteltherapie in Form des Präparats *Isador* entwickelt und erprobt worden ist. Inzwischen sind andersorts auch weitere Mistelpräparate entwickelt worden, zum Teil unter Zugrundelegung anderer Gesichtspunkte. Die insbesondere von Arlesheim ausgehende Bemühung um eine Misteltherapie, wie sie hier stark, jedoch nicht ausschließlich zur Darstellung kommt, ist durch ihre über 60jährige Entwicklung besonders geeignet, in das Umfeld der Misteltherapie einzuführen.

**VERLAG  
FREIES  
GEISTES-  
LEBEN**



Die Pädagogik der Waldorfschulen ist aus der anthroposophischen Geisteswissenschaft hervorgegangen. Rudolf Steiner kam durch ein intensives Studium der Naturwissenschaft und Philosophie zu einer begründeten Erkenntniswissenschaft und zeigte Methoden und Wege auf, um zu erweiterten Wissenschaftsansätzen zu gelangen. Dies ermöglichte dann nicht nur Einsichten in geistige, übersinnliche Sinnzusammenhänge, sondern auch ganz praktische Erkenntnisse und Handhabungen im Bereich der Medizin, Landwirtschaft und Pädagogik.

Die Resonanz, die sich auf den verschiedenen Lebensgebieten einstellte, weckte die Kritiker bereits zu Steiners Lebzeiten. Darunter war schon früh die Stimme konfessioneller Kreise am lautesten zu vernehmen. Und sie erhebt sich gegenwärtig aufs neue. Den Waldorfschulen wird vorgeworfen, nicht christlich zu sein, falschen Lehren anzuhängen, Kinder zu indoktrinieren usw.

Vor diesem Hintergrund entfalten sich Beiträge von Theologen und Lehrern, indem zunächst ein nicht konfessionell verengter, sondern offener Begriff des Christentums entwickelt wird und dann eine Auseinandersetzung mit dogmatischen Einwendungen erfolgt. Ferner wird abgehandelt, inwiefern Anthro-

# Christentum Anthroposophie Waldorfschule

## Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik

### Christentum Anthroposophie Waldorfschule

#### Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik

*H.-W. Schroeder: Vom Wesen des Christentums - was heißt christlich?*  
*M. Debus: Anthroposophie - eine neue Offenbarung?*  
*A. Suckau: Anthroposophie und häretische Strömungen.*  
*H. Haug: Die Legende von der Selbsterlösung.*  
*S. Leber: Die Waldorfschule - eine Weltanschauungsschule?*  
*H. von Kügelgen: Zum Religionsunterricht an den Freien Waldorfschulen.*  
*W. Schad: Christentum und Naturwissenschaft.*

Verlag Freies Geistesleben

Beiträge von Hans-Werner Schroeder, Michael Debus, Arnold Suckau, Stefan Leber, Hellmut Haug, Helmut von Kügelgen und Wolfgang Schad.

120 Seiten, kart. DM 10,-  
(Erziehung vor dem Forum der Zeit, Band 15)  
ISBN 3-7725-0295-4  
soeben erschienen!

sophie als methodisches Mittel, nicht aber als Unterrichtsinhalt an der Waldorfschule eine Rolle spielt, wofür einzelne konkrete Unterrichtsbeispiele stehen. Ausblicke darauf, welche Konsequenz ein offener Christentumsbegriff für die Naturwissenschaft hat, schließen sich an.

*Aus dem Inhalt:*  
Hans-Werner Schroeder: Vom Wesen des Christentums - was heißt christlich?  
Michael Debus: Anthroposophie - eine neue Offenbarung?  
Arnold Suckau: Anthroposophie und häretische Strömungen.  
Stefan Leber: Die Waldorfschule - eine Weltanschauungsschule?  
Hellmut Haug: Die Legende von der Selbsterlösung.  
Helmut von Kügelgen: Zum Religionsunterricht an den Freien Waldorfschulen.  
Wolfgang Schad: Christentum und Naturwissenschaft.

**VERLAG  
FREIES  
GEISTES-  
LEBEN**

