

# Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik  
Rudolf Steiners

2

Februar 1995

*Rüdiger Reichle:*  
Eine Klasse auf  
Wanderschaft

*Christoph Göpfert:*  
Erdgeschichte als  
Lebensvorgang

*Kees v. Broekhuizen:*  
Hochbegabten-  
Förderung

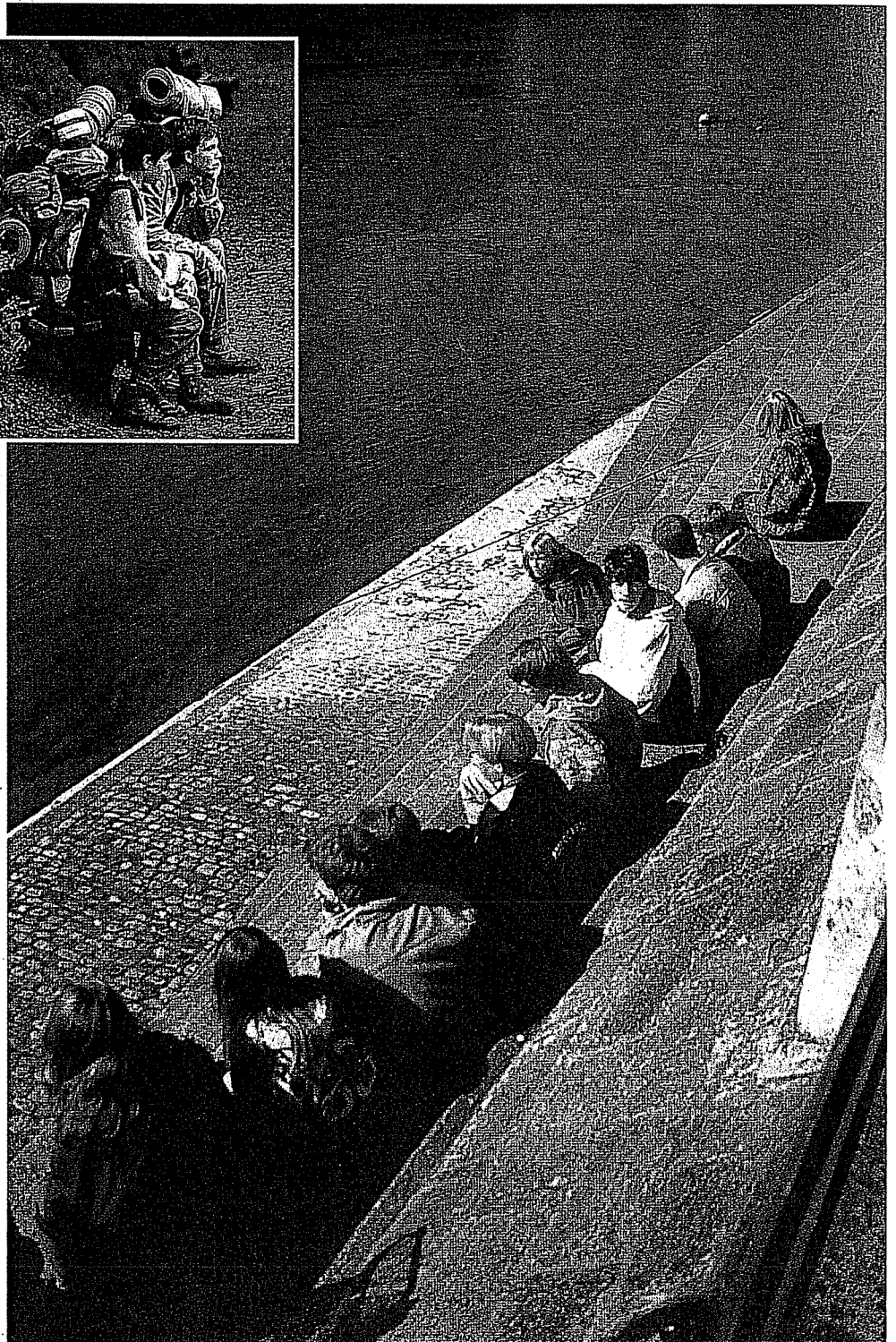
*Georg Stülpnagel:*  
Griechisch an der  
Waldorfschule

*Anna E. Radke:*  
Latein-Eurythmie

*Im Gespräch:*  
Elternmitwirkung  
in der Heilpädagogik

*Schulbewegung:*  
Waldorfpädagogik in  
Südafrika

*Buchbesprechung:*  
Zwischen Goetheanis-  
mus und Militanz?



# Inhalt

*Rüdiger Reichle*: Zeit der Bewährung – eine Klasse auf Wanderschaft 113

*Christoph Göpfert*: Erdgeschichte als Lebensvorgang. Zur Behandlung der Geologie in der Oberstufe 127

*Kees van Broekhuizen u. a.*: Auch Überflieger haben´s manchmal nötig! – Hochbegabten-Förderung im Rechenunterricht 138

*Georg Stülpnagel*: Schönheit im Erdenstoff. Motive für den Griechisch-Unterricht 144

Eine Latein-Eurythmie – ein gemeinsames Projekt von *A. E. Radke* und *H. u. R. Heymann* 151

## IM GESPRÄCH

Die Situation von Eltern an heilpädagogischen Schulen (*M. Steiner*) 156

Epochenunterricht in der Diskussion. 3. Teil (*F. Stark*) 159

## AUS DER SCHULBEWEGUNG

Streiflichter aus Südafrika. Aus dem Jahresbericht des »Zentrums für Lebenskunst in Afrika« (*L. Holtz/B. Pastoll*) 164

**BUCHBESPRECHUNGEN-LITERATURHINWEISE** 170

**MITTEILENSWERTES IN KÜRZE** 182

**TERMINE** 187

**Anschriften der Verfasser** 190

*Titelmotiv: Schüler der Christophorus-Schule auf ihrer Wanderung durch den Schwarzwald bis zum Rhein in Basel. (Foto: Reichle)*

# Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik  
Rudolf Steiners

59. Jg., Heft 2, Februar 1995

## Herausgeber:

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

## Schriftleitung:

Dr. Klaus Schickert, Mathias Maurer

## Beirat der Redaktion:

Georg Kniebe, Dr. Manfred Leist, Hans-Joachim Matzke, Walter Motte, Rosemarie Wermbter

## Anschrift der Redaktion:

D-70184 Stuttgart, Heidehofstraße 32, Tel.: (0711) 2 10 42 32, Fax: 210 42 31. Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser.

## Verlag, Vertrieb und Anzeigenverwaltung (neue Adresse!):

Verlag Freies Geistesleben GmbH, D-70190 Stuttgart, Landhausstraße 82, oder 70069 Stuttgart, Postfach 13 11 22, Tel. (neu!): (0711) 28 53 200, Fax: 2853210.

Die »Erziehungskunst« erscheint zum Monatsbeginn und kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.

Jahresabonnement DM 64,-, zzgl. Porto (Inland: DM 15,-, Ausland: DM 34,-, Luftpost DM 85,-) Studentenabonnement DM 48,-, Einzelheft 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. 16 vom 1.1.1994 gültig. Anzeigenschluß ist jeweils der 5. des Vormonats.

Gesamtherstellung: Greiserdruck Rastatt  
ISSN 0014-0333

Rüdiger Reichle

## Zeit der Bewährung – eine Klasse auf Wanderschaft

Der österreichische Dichter Peter Rosegger beschreibt in seinen autobiographischen Erzählungen die Lebensverhältnisse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts in einer Region, die noch nicht ganz von der Industrialisierungswelle ergriffen war. Diese Lebensverhältnisse waren für ihn als Waldbauernbub alltäglich und unhinterfragbar; auf uns Heutige hingegen wirken sie überraschend, zugleich verlockend ob der Eindeutigkeit des Alltäglichen, der Eindringlichkeit der Erlebnisse und ihrer Überschaubarkeit, befremdend trotz allem aber wegen des vergleichsweise hohen Einsatzes an Körper- und Seelenkräften zur Bewältigung dieses Alltagslebens. Rosegger beschreibt, wie er, um die Schule oder ein anderes Ziel erreichen zu können, lang vor Tage aufsteht, seine Kleidung und sein Bündel auf die jahreszeitlichen Bedingungen hin ausrichtet, die karge Nahrung sinnvoll einteilt und sich dann auf den langen Weg macht. Im täglichen Beschreiten derselben Strecke nimmt er feinste Veränderungen wahr und sieht sich oft vor unerwartete körperliche und seelische Herausforderungen gestellt, aus denen er von Tag zu Tag, von Jahr zu Jahr eine immer deutlichere Ordnung der Verhältnisse gewinnt, die ihm Lebenssicherheit- und Lebenszuversicht gibt. Rosegger beschreibt liebevoll, dabei ganz nüchtern die Alltagsarbeit seiner einfachen, tüchtigen Eltern, die unter sehr ärmlichen Verhältnissen leben, ihrer gleichfalls armen Nachbarn, und weiter auch der Handwerker, Händler und des industriellen Milieus in der entfernten Stadt, letzteres einen Kontrast bildend zum Milieu seiner eigenen Herkunft. Man ahnt, wie der Knabe im Übergang zur Jugend gegenüber den Verhältnissen ein sicheres und zugleich doch immer tastendes Urteil entwickelt, unsentimental, ohne äußeren Eifer und Parteinahme und doch immer pointiert und treffend. Diese Fähigkeiten, sein kraftvolles Zupacken bei der Bergbauernarbeit, seine Verlässlichkeit und der Umstand, daß er als einziger in Familie und Nachbarschaft lesen kann: In allem, was er sich abverlangt und was ihm abverlangt wird, spürt Rosegger, daß er gebraucht wird, daß er durch seine Befähigungen einen anerkannten und bejahten Platz in der Gemeinschaft einnimmt.

## Mangel an originärer Erfahrung

Seit Jahren, immer wieder, stelle ich mir die Frage, wo unsere heutigen Kinder erleben, daß sie gebraucht werden. Wo können sie sich so bewähren, daß sie daran Selbstbewußtsein und Zuversicht in die eigene Tüchtigkeit entwickeln? Wo können Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, daß ihr Handeln von ihrer eigenen Mitte ausgehen kann, ihnen nicht durch äußere und innere Zwänge abgefordert wird? Müssen nicht vielerlei Forderungen, die wir Erwachsenen an die Kinder stellen, diesen völlig abstrakt erscheinen? Gebote und Verbote? Pflichten und Aufgabenstellungen, die sich nicht selbst erklären, aber auch Zustände im Alltagsleben, in denen Langeweile sich breitmachen kann? Woher kommt es, daß wir immer mehr Handlungen der Kinder mit Sanktionen oder Belohnungen verknüpfen? Wo können die Kinder an unseren eigenen Tätigkeiten einen sinnvollen und sinnfälligen Zusammenhang zwischen Handlungsmotiv und Ausführung der Handlung wahrnehmen? Längst haben wir Berufe, in deren Handlungs- und Sinnzusammenhang die Kinder zumeist keinen Einblick mehr nehmen können, und auch die häusliche Arbeit, die immer weitgehender Maschinen übertragen wird (und auch sicherlich oft übertragen werden muß!), erschließt sich dem Kind in seinem Nachahmungswillen und später in seinem Bewährungsdrang immer weniger als ein Bereich, in dem man originäre Erfahrungen machen kann. An ihre Stelle treten sportliche Höchstleistungen, Konkurrenzen, die Maß und Zahl unterliegen, Sammlerleidenschaften, Marken»bewußtsein« beim Konsum, sinnliche Vereinseitigung, willkürliche Gewalttat, Illusion. Primäre Erfahrungen in der Welt werden überspielt durch die Sensationen sekundärer Erfahrungen in den Medien und Spielhallen – die Glotze wird für wahrer gehalten als der eigene Sinnenschein! Die Sinne werden zunehmend isoliert angesprochen und nicht als ein Wahrnehmungs-Funktionszusammenhang erlebt; sie werden einerseits in ihrer Kapazität durch die Stärke der einzelnen isolierten Reize überfordert und auf der anderen Seite hinsichtlich ihrer Differenzierungsfähigkeit unterfordert. Der einzelne Tag zergliedert sich in eine von vielen schnellen räumlichen Bewegungen unterteilte, unzusammenhängende Reihe von Handlungsabläufen, bei denen der eine nicht aus dem anderen hervorgeht. Im Ergebnis kann ein Grundgefühl des Verlassenseins, des Nicht-Beheimatet-Seins, der Angst und der Schwäche in der gegenwärtigen Kindheit wahrgenommen werden. Durch vielerlei außerordentliche Aktionen überspielen Kinder und Jugendliche dieses Grundgefühl – don't worry, be happy!

Ich bin mir bewußt, daß diese Beschreibung heutiger Kindheitserfahrungen als einseitig, tendenziös und den individuellen Entwicklungshintergrund einzelner Kinder nur unzureichend beschreibend bezeichnet werden muß,

daß sich darin zudem allzu schnell Pessimismus ausbreiten könnte. Auch Peter Roseggers Zeit war nicht die romantische Idylle, zu der sie leicht verklärt werden könnte: All diese Einwände akzeptiere ich bereitwillig. Trotzdem ist es nötig, ohne Wehleidigkeit und Illusion darauf hinzuschauen, welcher Qualität die tatsächlichen Erfahrungen der Kinder sind, sie sogar zu bejahen als zu unserem und zum Schicksal unserer Kinder gehörig in einer Zeit, die unsere Zeit ist. So nur kann es gelingen, ohne Weltflucht und ohne Fatalismus neue Wege unter den Bedingungen des heutigen Lebens zu finden, d. h. die Lebenszusammenhänge so zu gestalten, daß Kinder erleben: Was immer ich tue, es bringt mir Kraft. Wo immer ich stehe, es ist mein Ort.

## Erfahrungen, die über den Unterricht hinausgehen

Seit Jahren wird mir immer deutlicher, daß der Erziehungsauftrag der Schule sich angesichts der Armut an primären Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler immer weniger auf die klassischen Unterrichtszusammenhänge beschränken kann. Was muß heute getan werden im Vor- und Nachfeld des Unterrichts, um guten Unterricht, wie wir ihn kennen, fruchtbar werden zu lassen? Was können wir tun, um uns und die Kinder zu ermutigen? Viele Tätigkeitsfelder, die inzwischen als unabdingbar erlebt werden, haben sich um den Unterricht herum gruppiert: Freizeitpädagogik, Sinestherapie, Familienberatung und Familienhilfe, Ernährungsberatung, Bekleidungsberatung, Psychotherapie, Ganztagesbetreuung und vieles andere. Angesichts all dieser drängenden Aufgaben, das sei hier vermerkt, ist die Diskussion um die Grenzen der Kompetenz der Lehrer, die sich in all diese Felder hineingezogen fühlen, durchaus berechtigt und notwendig. Trotzdem haben sich mir im Laufe der Jahre einige Aufgaben herauskristallisiert, die – ins Schulleben integrierbar und von mir auch leistbar – den Kindern helfen, sich irdisch und sozial zu beheimaten. Gehe ich durch die einzelnen Stufen der Klassenlehrerzeit, so halte ich für besonders wichtig die behutsame, liebevolle Gestaltung des Zusammenlebens im Klassenzimmer durch Mahlzeiten und Besinnungsmomente, die Pflege des Hauses und aller Gegenstände des täglichen Gebrauchs, die Arbeit an der Erde in kleinen Beeten, viele einzelne, sich immer weiter ausdehnende Spaziergänge, auf denen in steter Regelmäßigkeit bekannte Strecken abgelaufen, geliebte Orte wieder aufgesucht werden; weiter das Eintauchen in den Jahreslauf über bäuerlich-gärtnerische Arbeit und schließlich die Gestaltung gemeinsamer Reisen. Auf die Abschlußreise meiner derzeitigen 8. Klasse möchte ich im weiteren Verlauf dieses Artikels eingehen.

## Die Abschlußreise einer 8. Klasse

Meine derzeitige 8. Klasse umfaßt 14 Schüler, von denen nur zwei auch den ersten Schultag mit mir zusammen erlebt haben.<sup>1</sup> Alle meine Schüler sind ausgesprochen begabte Menschen, deren individuelle Fähigkeiten sich wunderbar ergänzen, sich aber bei jedem einzelnen in einer gewissen Einseitigkeit präsentieren. Diese 14 Schüler haben Ende September und Anfang Oktober den ganzen Schwarzwald von Nord nach Süd auf einer Distanz von 263 Kilometern (und mehr!) zu Fuß durchquert, das ganze Gepäck auf dem Rücken tragend. Zwölf Tage lang sind sie von Hütte zu Hütte, von Herberge zu Herberge gewandert, bergauf und bergab, zumeist auf dem sogenannten Westweg, der die tiefsten Täler durchquert und auf die höchsten Höhen des Schwarzwaldes hinaufführt. Bevor wir schließlich an einem diesigen Tag in Basel ankamen, hatten wir uns, bis auf wenige Stunden, mit dichtem Nebel, Regengüssen, Kälte, Sturm und sogar einmal mit Schnee auseinandersetzen. Wo sonst die tiefen Täler und fernen Höhen locken und das Herz leicht werden lassen, hatten wir das Motiv zum Wandern aus einem tief innerlichen Ziel-Willen heraus zu entwickeln. Tagesetappen von bis zu 31 Kilometern erforderten eine gute Ökonomie der Kräfte, die körperliche Belastung und die Witterung eine vorzügliche praktische Vorbereitung.

Das ganze Unternehmen wäre ohne eine intensive Vorarbeit nicht durchführbar gewesen. Rückblickend kann gesagt werden, daß im Grunde alle Wanderungen und Klassenreisen der zurückliegenden siebeneinhalb Schuljahre auf diese Unternehmung hingeführt haben. So lagen die Schwerpunkte einzelner Reisen bei der Selbstversorgung (Küchenarbeit, Hausarbeit, Körperpflege, Bekleidung), bei der Herausbildung von sozialen Gewohnheiten und der Gestaltung des Tageslaufs, bei der Orientierung in der Landschaft und der Ausrichtung auf Ziele beim Wandern sowie im Entwickeln von Durchhaltewillen, und schließlich darin, sich einen ganz neuen Handlungsraum zu erschließen unter äußerlich extremen Bedingungen wie z.B. auf Skiern im Hochgebirge. Ich habe darauf geachtet, daß die Kinder auf diesen Klassenreisen auch das Walten verschiedener Jahreszeiten erleben konnten.

1 Diese Klasse gehört zur Hamburger Christophorus-Schule, einer Waldorfschule für Heilende Erziehung mit Ganztagsangebot. Sie hat 12 Klassen mit ca. 150 Schülern, ist staatlich genehmigt und anerkannt für sogenannte »Geistig Behinderte«, »Lernbehinderte« und »Verhaltensgestörte«. Die Schüler werden nach dem 12klassigen Waldorfllehrplan in Kleinklassen (ca. 14 Schüler) im Zusammenhang mit individuellen Hilfen und Therapien unterrichtet.

*Anm. d. Red.*



*Wanderalltag: Durch den schönen, nebligen Schwarzwald*

## Notwendige Unterstützung durch die Eltern

Im Laufe der Jahre habe ich von den Eltern der Klasse ein immer höheres Maß an Vertrauen erbeten, welches sie mir dankenswerterweise letztendlich auch entgegengebracht haben. Fast durchweg war den Eltern anzumerken, daß sie aus bestverstandener Fürsorglichkeit für ihre Kinder befürchteten, ich könnte diesen zu viel abverlangen. Immer wieder hat sich dann erfreulicherweise gezeigt, daß die Kinder in einem für die Eltern überraschendem Maße gekräftigt von den Reisen zurückkamen. Wichtig war in dieser Hinsicht auch, daß ich verschiedentlich Wochenenden für die Familien der Kinder durchgeführt habe, an denen auch ihre Geschwister, die Eltern und zum Teil auch weiteren Anverwandten teilnahmen. Auf solchen Familienwochenenden konnte sich im praktischen Zusammenarbeiten dieses für alles weitere notwendige Vertrauen zusätzlich befestigen. Das gemeinsame Übernachten stärkte die Klassengemeinschaft, indem sich die Tagseite des Lebens um die Nachtseite mit ihrer eigenen Qualität ergänzte: Was sonst dem Privatraum des Zusammenlebens zugerechnet wird, öffnete sich zur Klasse hin. Die Eltern machten überraschende Wahrnehmungen an ihren Kindern, wenn diese im Zusammenhang der Klassengemeinschaft plötzlich Dinge tun konnten, die ihnen zu Hause niemand zugetraut hätte: Zum Beispiel kamen tobige Kinder wie

selbstverständlich zur Ruhe, indem sie zur Ruhe geführt wurden. Auch gelang es auf diesen Familienwochenenden, daß sich die Eltern in schöner Weise zunehmend von der Sorge für das eigene Kind ablösten und in Hinsicht auf den größeren Zusammenhang der Klasse tätig wurden. Insofern haben sich für uns bei diesen Unternehmungen Vorübungen für das ganze weitere Zusammenleben ergeben.

## Einstimmung und Planung

Ein weiteres Feld der Vorarbeiten für die Schwarzwaldwanderung ergab sich hinsichtlich der konkreten Planung der einzelnen Wanderetappen und der Unterkünfte. Auch hier haben sich einzelne Eltern an der Arbeit beteiligt. Insgesamt war es nicht leicht, geeignete Hütten und Herbergen zu finden, vor allem wenn den Wirtsleuten bewußt wurde, daß die Anfrage von einer Schule kam und daß es sich dann auch noch um nicht alltägliche Kinder handelte. Da der Westweg zumeist fernab von dörflichen Siedlungen oder Städten verläuft, stellte sich die Frage, wie wir uns tagsüber verpflegen konnten. Schließlich kamen wir dazu, einen Betreuer mit PKW die Reise begleiten zu lassen, der tagsüber Proviant einkaufte und unsere Ankunft in den Herbergen vorbereitete. Dadurch konnte auch das Problem gelöst werden, daß einer unserer Schüler, der auf einen Rollstuhl angewiesen ist, einzelne Strecken des Westwegs, die als schmaler Pfad durch die Landschaft führen, nicht mitmachen konnte.

Die meiste Vorarbeit ergab sich jedoch in Hinsicht auf die nötige Ausrüstung, das Vermitteln der Fähigkeit des Packens und der Einstimmung auf Landschaft und Route. Aus einer intensiven Darstellung möglicher Witterungsverhältnisse und der Landschaft und im Rückgriff auf frühere Wandrerfahrungen wurde eine Ausrüstungsliste zusammengestellt. Wir versuchten, so wenig wie möglich neu anschaffen zu müssen, und organisierten einen Tauschdienst, in welchen auch Freunde und Nachbarn der Familien miteinbezogen wurden. Alle Ausrüstungsgegenstände bis hin zur Wäsche und zu scheinbar nebensächlichen Kleinigkeiten wie Taschenmessern, Kopfbedeckungen oder Brotdosen wurden lange vor Beginn der Wanderung in die Schule mitgebracht, Stück für Stück von mir durchgesehen und schließlich hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für gut befunden oder auch verworfen. Später übten wir in der Schule wie auch in den Familien, unsere Rucksäcke sinnvoll zu packen. Dabei mußte besonders auf den richtigen Schwerpunkt geachtet werden, der beim Aufsteigen ein anderer sein soll als beim Absteigen. Jeder Rucksack wurde von mir in der Schule individuell dem Rücken des jeweiligen Kindes angepaßt. Zu dieser Vorbereitung der Ausrüstung gehörte auch das Gespräch über die richtige Verpflegung und über verschiedene Textilien.



Fragen der Körperpflege und der medizinischen Vorsorge vor allem in Hinsicht auf die Füße wurden behandelt. Insgesamt gesehen erstreckte sich dieses Zugehen auf die eigentliche Reise in viele Fächer hinein: Briefe wurden geschrieben, Berechnungen für die Finanzierung durchgeführt, Listen erstellt. Immer wieder galt es, einzelne Gegenstände genau zu beschreiben, verschiedene Handhabungen und Vorgänge z.B. beim Rucksackpacken sprachlich eindeutig zu fassen.

Bei der Einstimmung auf Land, Leute und Route bemerkte ich, wie ich auf frühere Epochen zurückgreifen konnte. Im Laufe der Wochen entwickelte ich vor den Schülern ein Bild der Geologie, der Fauna und der Flora des Schwarzwaldes und seiner Besiedlungsgeschichte. Der Rhein als lebendiger, sich entwickelnder Strom mit seinen Landschaften war den Schülern schon gut bekannt. Auch waren Gesichtspunkte der Wirtschaft aus den geographischen Gegebenheiten des Landes heraus besprochen worden. So stieg die Spannung der Schüler beträchtlich, und zusammen mit der Erwartung des Kommenden differenzierte sich den Schülern der gedankliche und gemüthafte Grund zur späteren Aufnahme der vielen Einzelwahrnehmungen. Neben dieser Entwicklung war aber auch ganz deutlich zu beobachten, wie die kommenden Anforderungen und Beschwerne sich den Kindern schon jetzt in den Weg stellten, indem sich viele assoziative Vorstellungen verfestigten (ein wahres Übel der heutigen Zeit!). Da es dennoch länger dauerte, bis wir loswandern konnten, sank trotz aller früheren Reiseerfahrungen der Klasse der Mut vieler Schüler; sie wurden sich zunehmend unsicher, ob sie durchhalten würden. Mitunter schlug diese Unsicherheit um in offene oder verdeckte Rebellion, kleine Sabotagehandlungen und deutliche Äußerung von Unlust. Die Ruhe und Sicherheit auf Seiten aller Erwachsenen war zu jener Zeit das notwendige Mittel, um die Schüler am einmal gefaßten Entschluß festhalten zu lassen.

## Die Erfahrung als Lehrmeister

Auf der Wanderung selbst, die ich keinesfalls vollständig und in der Abfolge aller Einzelheiten schildern will, zeigte es sich dann den Schülern ganz deutlich, wie wichtig eine gute Planung und Vorarbeit für das Gelingen eines solchen Unternehmens ist. Wir erlebten intensiv, daß in bestimmten Extremsituationen der modische Gebrauchswert eines Kleidungsstücks bedeutungslos ist; wie es eine ganz sachliche Beziehung zwischen Witterung und Design eines Kleidungsstücks, z.B. eines Ponchos, gibt. Jetzt lernten auch die letzten Schüler, daß die Packregeln nicht abstrakte Zumutungen eines autoritären Lehrers waren, sondern sich aus dem täglichen Ablauf von Wandern und Rasten und den verschiedenen wechselnden Witterungs-Bedingungen erga-



*Wunddoktor: Über die Fußpflege nimmt man als Lehrer die Eigenart des Schülers von einer neuen Seite wahr.*

ben. Wer z.B. seine Trinkflasche morgens, weil er sie eben als wichtig empfand und deshalb zuerst in die Hand nahm, zuunterst in den Rucksack packte, der kam dann später bei einer kurzen Verschnaufpause im Dauerregen nur umständlich an das ersehnte Naß aus der Flasche heran und blieb dabei länger, als ihm genehm war, dem ungeliebten Regennaß ausgesetzt, und die über die Flasche gestopften Pullover, Hosen und T-Shirts wurden zudem auch noch durchfeuchtet. Auch erlebten die Schüler schnell, wie Nachlässigkeiten in solchen Dingen nie nur Konsequenzen für den einzelnen hatten, sondern immer auch für die ganze Gruppe: verlängerte und vermehrte Wartezeiten, kräftezehrende Unterbrechungen usw. Schon am dritten Tag vergaß keiner mehr, morgens noch rechtzeitig die Toilette aufzusuchen, einen warmen, trockenen Pullover und das Regencapae griffbereit unterzubringen (wenn er es nicht schon gleich überzog!), die Socken so zu krempeeln, daß möglichst keine Steinchen in die Schuhe rutschten, usw. Die Schüler erlebten, wie die Freude am Wandern zusammenhängt mit einer vorausschauenden, umsichtigen Vorbereitung. Und bald kam es sogar dazu, daß einzelne Schüler solchen, die es beim Packen nicht ganz leicht hatten, tüchtig und unaufgefordert halfen, damit sie dann später nicht selbst aufgehalten wurden. Immer häufiger stellten sich Schüler gegenseitig Aufgaben, von den eigenen Stärken und Schwächen und denen der anderen wissend. Besonders schwer fiel es einigen Schülern

anfangs, in den Massenlagern oder auch in den engen Herbergszimmern ihre Ausrüstungsgegenstände so beieinanderzuhalten, daß nichts verloren ging, übersehen oder erst nach intensivem Suchen wiedergefunden wurde. Nachdem anfangs an jedem Morgen ein größerer Berg Wäsche an seine Besitzer verteilt werden mußte, achtete schon nach wenigen Tagen jeder Schüler auf seine Besitztümer und oft auch auf die der Kameraden. Erschwert wurde die Übersicht über all die Einzelteile auch dadurch, daß wir an jedem Abend mit viel Mühe unsere getragenen nassen und klammen Kleidungsstücke so kunstvoll plazieren mußten, daß sie am nächsten Tag auch wieder trocken waren. Nachdem einige Schüler anfangs solche »Hausfrauenarbeit« nicht für wichtig gehalten hatten (»Schikane!«), wurden sie dann anderntags fröstelnd bis zähneklappernd durch die Verhältnisse eines Bessern belehrt.

Einen besonderen Stellenwert bekam die Körperpflege. Abgesehen davon, daß nach langer Wanderung schnell Unzumutbarkeiten für den Geruchssinn entstehen, die nur mit Seife beseitigt werden können, lernten die Schüler schnell, ihre Zehennägel so zu kürzen, daß beim Wandern keine wunden Stellen mehr entstanden, ihre Füße zu waschen, zu massieren und mit Hirschtalg einzufetten (wer kümmert sich sonst jemals so intensiv um seine Füße?),



*Viel besser als zuhause: Frühstück in der guten Stube des Bauern*

wunde oder blasig gelaufene Stellen unverzüglich behandeln zu lassen und schließlich sich auch bestimmte Muskelpartien der Beine und des Rückens, vor allem in der Gegend des Nackens, massieren zu lassen. Hier sei angemerkt, daß es für mich ein außerordentlich schönes Erlebnis war, all die Füße meiner lieben Schüler als Fußdokter Abend für Abend, oft auch morgens versorgen zu dürfen und dabei ohne erklärungsbedürftige Neugier wahrnehmen zu können, wie sie alle ihre Eigenarten entwickelt haben, sich mit der Schwere auseinanderzusetzen. Der intensivierten Körperpflege entsprach auch ein neuer Blick auf den Zustand der Kleidung: Wollsocken und Schuhe wurden intensiv auch auf aller kleinste Steinchen und Nadeln durchgesehen, fehlende Knöpfe angenäht, beschädigte Reißverschlüsse repariert usw. Manche Eltern hätten ihre Freude gehabt, ihre Kinder bei solchen Tätigkeiten zu sehen. Etwa von der Mitte der Wanderung an veranlaßten sich die Schüler auch zunehmend gegenseitig dazu, ihre Socken gründlich auszuwaschen – man kann sich denken, warum! Besondere Erfahrungen konnten die Schüler auch im Umgang mit der Nahrung machen. Mancher, der sich morgens beim Frühstück in die mit Tee gefüllte Feldflasche allzuviel Zucker hineingeschüttet hatte, goß den Tee später aus, weil ihm der Mund nach einem Schluck schon viel zu klebrig wurde. Das »einfache« Leben hatte Hochkonjunktur: Frisches Quellwasser statt gesüßter Säfte, Mohrrüben und Äpfel statt zu dick belegtem Käsebrod, Studentenfutter statt klebriger Süßigkeiten. Und wie sehr konnte gegen Ende eines langen Wandertages bei einer kurzen Verschnaufpause ein einziges kleines Stückchen Schokolade munden und neue Kräfte mobilisieren, wo man doch sonst meinte, eine ganze Tafel auf einmal verschlingen zu müssen, um einen Genuß zu haben. Eine Schülerin sagte am zehnten Tag der Wanderung: »Eigentlich wundere ich mich über mich selbst! Immer habe ich gedacht, ich bräuchte das alles, was ich mir von meinem Taschengeld kaufe, jetzt lebe ich schon zehn Tage Diät, und nichts fehlt mir.« (Natürlich hatten alle Schüler reichlich zu essen!).

## Ein neues Zeit- und Raumgefühl

Die täglichen langen Wanderstrecken vermittelten den Schülern in zunehmendem Maße auch ein neues Verhältnis zur Zeit und zu der Art, sie dem Wanderleben gemäß zu gliedern. Waren viele Schüler in den ersten zwei Tagen noch ganz sicher der Meinung, spätestens nach fünf Minuten Wandern stehen bleiben zu müssen, um Luft zu holen (voller Ernst und Dramatik: »Ich ersticke!«), bei jedem kurzen Halt, wenn einer ein Steinchen aus dem Schuh holte, auch gleich den Rucksack absetzen zu müssen und insgesamt sich ganz und gar nicht auf das Wandern einlassen zu können, im Grunde immer schon die Gefühle je nach Temperament auf das Angekommensein am Ziel ausricht-

tend oder innerlich eigentlich noch die Tatsache bedauernd, überhaupt abmarschiert zu sein, so änderte sich das schon am dritten Tag nachhaltig: Man konnte eine zunehmende Hingabe an das Hier und Jetzt, sowohl an die Tätigkeit des Wanderns, des Steigens und Schrittesetzens als auch an das ausatmende Sich-Lösen, mit dem Ort sich Verbinden beim Rasten, beobachten. Im Lauf der Tage verlängerten sich die Abschnitte, die wir durchwanderten, so erheblich, daß wir schließlich dazu kamen, zwischen zwei Rasten bis zu 10 Kilometern am Stück zu marschieren, allenfalls von ganz kurzen Verschnaufpausen unterbrochen, wenn wir auf einen Nachzügler warteten oder wenn wir unsere Kleidung auf die sich ändernde Witterung einstellen mußten; Verschnaufpausen, bei denen aber jeweils die Rucksäcke nicht abgesetzt wurden. Die Dauer der einzelnen Rasten pendelte sich bei 35 bis 40 Minuten ein. Auf den langen Strecken erlebten wir nun immer schöner, wie die Zeit nicht immer in gleichen Schritten faßbar, sondern vielmehr manchmal sich endlos dehnend, manchmal sich überraschend verkürzend erlebt werden kann. Alle Bewegungen und mit ihnen der Atem wurden ruhiger, mitunter trat über Zeiten hinweg Stille ein, und in unserem Bewußtsein erwachte die sich regende Natur, Wind, Sturm, das Geräusch des Regens auf den Nylon-Ponchos, die Schritte auf dem Waldboden oder auf dem Kies, der Duft der Luft; und auch die Anwesenheit und Nähe der Tiere konnten wir erlauschen. Aus der Stille heraus entwickelte sich so manches schöne Gespräch, und wenn auch immer wieder einer von uns allen einen kleinen persönlichen Tiefpunkt hatte, so wurde das zunehmend leichter von der Gruppe mitgetragen, was noch vor kurzem eher zu einer Entladung vielfältiger Aggressionen geführt hätte. Wenn ich es richtig deute, so bildete sich bei einer ganzen Reihe von Schülern ein neuer Begriff »Brücke« insofern, als sie erlebten, wie das Überbrücken nicht etwas Statisches ist, sondern eine Tätigkeit, eine im Verlauf sich zwischen Ausgangspunkt und Ziel umwandelnde innere Aktivität.

## Gesteigerte Selbst- und Fremdwahrnehmung

Bei einigen Schülern wurde es auch möglich, ganz sachlich auf einen Bereich einzuwirken, der normalerweise bei Vierzehnjährigen nicht Gegenstand einer offenen Erörterung sein kann: der Gang, die Haltung, das Bewegungsbild. Die Beschwerden des Wanderns und Tragens eröffneten hier eine Möglichkeit, ohne Gefahr des Moralinsauern oder Einengenden zu zeigen und erleben zu lassen, wie die Arbeit an manchen Lässigkeiten zu deutlich spürbaren Erleichterungen führen kann. Ähnliches kann insgesamt für die Einhaltung der Disziplin in sozialen Dingen gesagt werden: Wer in dichtem Nebel wandert, bedarf der inneren Bejahung und der konsequenten Durchführung bestimmter regelnder Prinzipien. Existentiell bedeutsam wurde das dann später



*Gipfelbegegnung mit Autotouristen: Das Selbstbewußtsein wächst.*

auch auf schmalen Pfad am Steilhang. Waren die Schüler anfangs noch sehr stark hingeeben an ihre eigene Befindlichkeit (»so was Gemeines, daß wir hier die ganze Zeit aufsteigen müssen; wenn der Weg noch weiter bergauf führt, dann biege ich einfach auf den nächsten Weg ab, der wieder abwärts führt! Wer so viel aufsteigt, muß auch wieder runter dürfen!«), so erwachte spätestens, nachdem sich einige Kinder in Nebel und Regen verlaufen hatten, eine stets wache Aufmerksamkeit für die Vollständigkeit der Gruppe einerseits und für die Wegbezeichnungen andererseits.

Ein Gefühl dafür, was es heißt, anzukommen, entstand vor allem an denjenigen Orten, wo wir als Selbstversorger für unser Abendbrot selber sorgen mußten. Ankommen heißt nicht: alles von sich werfen und sich hinsinken lassen, sondern den Ort geordnet in Besitz nehmen, sich orientieren, den nächsten Morgen gleich mit ins Auge fassen, an die Sorgen und Beschwerden der Kameraden denken, sich die anfallende Arbeit teilen. An manchen Abenden ergaben sich zum Abschluß sehr schöne Abendrunden, bei denen sich in unsere Herzen manch guter Gedanke, manch tragende Einsicht senken konnte. Entsprechend gestaltete sich auch aus den sachlichen Erfordernissen heraus der Aufbruch nicht als ein Absprung, ein nach vorne Stürmen, sondern planvoll-zügig, weil jeder sich bewußt war, daß an ein Loswandern erst

zu denken war, wenn der letzte seine Siebensachen beisammen hatte, wenn das letzte Zimmer gefegt, der letzte Teller abgewaschen war.

Manche Schüler kamen nicht umhin, während der Wanderung sich zunehmend und unausweichlich mit ihrer konstitutionellen und ihrer erworbenen Einseitigkeit auseinanderzusetzen: Auf Dauer war da nichts zu überspielen, und mancher verwandelte die Frage: »Wie beseitige ich meine Schwäche, wie negiere oder überspiele ich meinen Mangel?« zu der Frage: »Wie lerne ich mich zu bejahen, wie ich bin, und wie lerne ich das zu entwickeln, was an mir entwicklungsfähig ist?« Manche Schüler hatten sich mit erheblichen körperlichen und seelischen Einschränkungen auseinanderzusetzen und durften die Erfahrung machen, daß ihnen, wenn sie ohne Schnörkel zu ihrem Sosein standen, Verständnis und Hilfe aus dem sozialen Umfeld, oft unerwartet, zukam.

Auf dem letzten Teil unseres Weges nach Basel, schließlich dann während des zweitägigen Aufenthaltes in Basel selbst und auch beim Besuch des Goeetheanums in Dornach standen Schüler um mich, die sich gerichtet hatten: aufrecht, mit ruhigem, klaren gerichtetem Blick, Wichtigeres von Unwichtigerem unterscheidend. Äußerungen der Freude gründeten tiefer als früher, bei Äußerungen von Unmut und Kritik wurde häufiger ein Bezug zum sachlichen Hintergrund der Emotion hergestellt. Und, was mich besonders ermutigte: Ein feiner, leichter Humor erfaßte auch solche Gemüter, die sonst eher despektierlich sich äußern.

Ein ganz offensichtliches, neues Selbstbewußtsein gründete sich ganz selbstverständlich auf das Erleben, eine ungeahnte Leistungsfähigkeit sich abringen, in sich entwickeln zu können und etwas vollbracht zu haben, was durchaus außergewöhnlich ist: Wo auch immer wir Menschen begegneten, die wissen, was eine solche Unternehmung einem Wanderer abverlangt, begegneten wir eher stiller, aber tiefster Anerkennung und Hochachtung. Ein ums andere Mal geschah es, daß ich von Erwachsenen beiseite genommen wurde, die mir, ohne irgend gefragt zu sein, bedeuteten, noch nie eine solche Gruppe von Kinder gesehen zu haben, die so selbstverständlich und ohne viel Aufhebens davon zu machen, sich einer solchen Herausforderung stellten. Es darf hier auch erwähnt werden, daß alle Schüler sich in der Öffentlichkeit außerordentlich höflich, umsichtig und freundlich bewegten. Sie hatten andersartige Hinweise auf ihre Bedeutung nicht mehr nötig. Und als in einem bestimmten Moment, wo die Schüler mit ihrem schweren Gepäck den Belchengipfel erklommen hatten, ein älterer Kleinbürger (der, wie sich später herausstellte, den Gipfel mit seinem PKW »erklommen« hatte) die Schüler ansprach und ihre Lehrer beschimpfte, mit »solchen Behinderten« dürfe man doch nicht auf so hohe Berge steigen und dann noch mit Rucksack!, da schlug ihm kräftige Empörung der Schüler entgegen, die sich tief getroffen fühlten



*Am Ziel nach 262 Kilometern: Auf der Münsterterrasse überm Rhein in Basel*

davon, als »solche Behinderte bezeichnet zu werden. Sie hielten ihm vor, er hätte ja gar keine Ahnung, welche Strecke sie schon zurückgelegt hätten! Hier zeigte sich, daß sich die Schüler längst mit der Aufgabe, mit dem Tragen ihres »Päckchens«, mit der Herausforderung identifiziert hatten.

Nun könnte man bei aller Bewunderung für die körperliche und seelische Leistung meiner Schüler doch die Frage stellen, ob so ein Unternehmen nicht – in unzulässiger Weise – zu einer einseitigen Betonung der Bedeutung körperlicher Kräfte und – sachlich erforderlicher – angepaßter Verhaltensweisen führe. Einer solchen Befürchtung möchte ich entgegenhalten, was sich zugleich am schwierigsten beschreiben und deswegen nur andeuten läßt: Nie habe ich Schüler erlebt, die wacher, präsenter, innerlich tätiger mit mir ein Bauwerk angeschaut hätten (Münster in Basel, Goetheanum in Dornach); ganz fein und differenziert schließlich und voller Ernst schlüpfen die Schüler vor der Abreise innerlich in die einzelnen Gestalten der »Bürger von Calais« (Rodin), bei denen wir uns vor der Rückreise im Hof des Baseler Kunstmuseums noch länger aufhielten.

Ich weiß, daß viele Kollegen und Eltern ebenfalls von guten Erfolgen bei nicht alltäglichen Unternehmungen ihrer Schulklassen zu berichten hätten. Wenn ich dennoch einige meiner eigenen Erfahrungen aufgeschrieben habe, so, um zu ermutigen.



Christoph Göpfert

# Erdgeschichte als Lebensvorgang

## Zur Behandlung der Geologie in der Oberstufe

Daß Rudolf Steiner die Geologie, insbesondere das »Gebirgskreuz der Erde«, als Thema des Geographieunterrichts in der beginnenden Oberstufe angegeben hat, ist leicht nachzuvollziehen, wenn man sich die menschenkundliche Situation am Beginn des Jugendalters in Erinnerung ruft<sup>1</sup>: das stürmische Erwachen der eigenen Seelenkräfte, die sich gern zu Urteilen über alles und jedes versteigen und dabei manchmal den Boden unter den Füßen verlieren. Da bindet ein Unterrichtsstoff wie die Geologie die jugendliche Seele so recht an den festen Untergrund, auf dem wir stehen. Die Gesteinskruste der Erde, wie sie sich in Kontinenten und Ozeanen ausgestaltet hat, ist das zentrale Thema vor allem in der 9. Klasse. Da möchte der Jugendliche handfeste Tatsachen über die physische Erdgestalt erfahren. Das signalisiert eine spannende Epoche, wenn man nur an die Entstehung der jungen Faltengebirge, den Vulkanismus, die großen Grabenbrüche, die Kontinentaldrift und die Eiszeiten denkt. In den gängigen Lehrbüchern findet sich darüber viel Material.

Seit etwa zwei Jahrzehnten ändert sich jedoch in den Geowissenschaften das Bild der Erde, und zwar weg von der bisherigen mechanistischen Auffassung zu einer organisch-lebendigen. Der amerikanische Geophysiker Raymond Siever faßte dies bereits 1987 in den lapidaren Worten zusammen: »Man wird sich die Erde daher wohl mehr und mehr als einen hochdifferenzierten Organismus vorstellen müssen: als ein so komplexes System, daß durch Beschränkung auf einfache Kräfte und Massenzusammensetzungen die wunderbare Vielfalt und der Detailreichtum, die sich auf der Erdoberfläche direkt beobachten und im Erdinnern erahnen lassen, nicht zu begreifen sind.«<sup>2</sup>

Die vielen Einzelforschungen, auf die diese neue Sicht zurückgeht, sind allerdings schwerer zugänglich, und man muß Fachzeitschriften, Kongreßberichte und anderes heranziehen. Wesentlich ist aber, daß Rudolf Steiners Auftrag an die ersten Waldorflehrer, die Erde als Lebewesen zu verstehen, heute nicht mehr so abwegig erscheint, und dieser Gesichtspunkt muß in die Geologie-Epoche der 9. Klasse einfließen.

Für den Lehrer, der geologische Fragen in der Oberstufe besprechen soll – und R. Steiner hat das bis in die 12. Klasse gewünscht –, ist es wichtig, daß er das Werden der Erde, d.h. die Erdgeschichte, als Lebensprozeß versteht. Da-

bei sollte er versuchen, die Angaben R. Steiners sowohl mit Anschauungen des frühen Goetheanismus wie mit den jüngsten Ergebnissen der Geowissenschaften zusammenzuschauen. Was er davon an die Schüler weitergibt, ist eine ganz andere Frage; denn mit ihnen wird er in erster Linie die Phänomene bearbeiten bzw. ganz von ihnen ausgehen.

Eine Betrachtung von Erde und Mensch als Lebenseinheit finden wir schon in der Goethezeit, besonders bei Henrik Steffens, der seine »Anthropologie« (1822) mit einem Kapitel »Geologische Anthropologie« beginnt<sup>3</sup>: denn für ihn können der Mensch und seine Entwicklung nur aus dem Werden des Erdganzen erklärt werden. Es sei die Aufgabe des Naturforschers, die einzelnen physischen Phänomene zusammenzuschauen und von ihnen auf ein »geistiges Urbild« zu schließen, wie wir es ja auch von Goethe kennen. Steffens führt das in seinem Buch für die Erdzeitalter vor. Das ist für das Verständnis der Erdgeschichte äußerst anregend, zumal uns heute Zusammenhänge bekannt sind, die auf Lebensprozesse bis in die Gesteinswelt deuten. Ähnliche Darstellungen finden wir bei C. G. Carus (1789 –1869) in seinen »12 Briefen über das Erdleben« (1841) sowie bei W. H. Preuss in dessen Buch »Geist und Stoff. Erläuterungen des Verhältnisses zwischen Welt und Mensch nach dem Zeugnis der Organismen«.<sup>4</sup>

## Erdgeschichte verstehen – eine Handreichung

Bei Gesprächen unter Erwachsenen, seien es Eltern oder auch Lehrer, ist man immer wieder überrascht, welche vagen Vorstellungen über den Gang der Erdentwicklung kursieren und dann auch in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen spuken. Allzu oft sieht man unseren Planeten noch als Splitter eines »Urknalls« an. Im folgenden soll versucht werden, einige Tatsachen zusammenzustellen, die helfen können, sich vorsichtig an die Lebensgesetze der Erde als Organismus heranzutasten. Dabei kann man einem Hinweis R. Steiners folgen und einen solchen Prozeß einmal von rückwärts nachvollziehen, d. h. in unserem Fall: die Erdgeschichte von der geologischen Gegenwart her aufrollen.

Dazu richtet man sinnvollerweise den Blick erst einmal auf die geologischen Erscheinungen am eigenen Wohnort, betreibt sozusagen geologische Heimatkunde – übrigens auch ein guter Einstieg für eine Geographie-Epoche in einer 9. oder 10. Klasse. Dabei machen wir uns klar, wo es Stellen in der Landschaft gibt, die uns »Aufschlüsse« über den Aufbau des Untergrundes bzw. über das frühere Aussehen der Gegend geben. Je nach Wohn- oder Schulort wird man in der Nähe auf kristalline Gebirge (Schwarzwald), stufenförmig übereinanderliegende Meeresschichten (Württemberg), alte Vulkane (Hessen) oder eiszeitlichen Schutt (Norddeutschland, Alpenvorland) usw.

stoßen, um nur einige Erscheinungen zu nennen. Daraus läßt sich bereits ableiten, daß es verschieden alte Gesteine gibt und daß man dieses Alter bestimmen kann. Daß wir selber an geologischen Vorgängen teilnehmen und in der »Erdneuzeit« darinstehen, ist schnell einsichtig: Im großen sind es Vulkanausbrüche, Überschwemmungen, Strandversetzungen u.a., im kleinen die Erosionsspuren in offenem Gelände nach jedem Regenguß.

## Erdneuzeit

Für den Erdorganismus als Ganzes bedeutet die Erdneuzeit eine Epoche stärkster Differenzierung, und zwar nicht nur hinsichtlich der Erdoberfläche, sondern ebenso in bezug auf die Entfaltung des Lebens.

Zu einer schon vorher hoch entwickelten Pflanzenwelt trat mit dem Beginn des Tertiärs eine Säugetierfauna, die artenreicher war als heute, und seit dem Spättertiär ist der Mensch in Ostafrika nachgewiesen. Wie wir heute wissen, gab es mehrere Menschentypen, die sich durch aufrechten Gang, Sprache und Denken auszeichneten. Das Bild vom gebückt sich schleppenden Neandertaler muß korrigiert werden.<sup>5</sup>

Die Erdoberfläche erhielt ihre letzte großräumige Ausziselierung im Quartär durch die Eiszeit. Sechsmal rückten die Eiskalotten, unterbrochen von Warmzeiten, von den Polen her vor, wodurch die übrigen Klimazonen in niedrigere Breiten verlagert und gleichzeitig schmaler wurden. So sind die Wadis in der Sahara Flußtäler aus einer Zeit, als dort Niederschläge fielen, wie sie heute unsere Breiten kennzeichnen. Man muß sich dieses Phänomen der Vergletscherung als ein weltweites rhythmisches Geschehen vorstellen, in dem sich der Wechsel von Wärme und Kälte wie ein Atmungsprozeß vollzog. Seine Spuren haben sich vor allem auf der Nordhalbkugel um die ganze Erde herum tief eingegraben: im Zentrum der Eisdecke als Fjorde, Zungenbecken- und Rinnenseen, Gletscherschrammen usw., an ihrem Rand als Urstromtäler, subglaziale Schmelzwasserrinnen (Förden), Grund- und Endmoränen. Aber nicht nur das nördliche Eurasien und Amerika haben ihre heutigen Oberflächenformen durch die Gletscher erhalten; auch in den Hochgebirgen der Erde und auf der Südhalbkugel finden wir die Zeugnisse der Eiszeiten (Chile, Neuseeland). Der glaziale Formenschatz ist immer ein Kapitel, in das die Schüler, besonders die Jungen, gern einsteigen.

Während im Quartär im wesentlichen nur eine Überformung der Erdoberfläche stattfand, erhielt diese in der vorhergehenden Tertiärzeit ihre heutige Gestalt. Die jungen Faltengebirge lagerten sich wie Wachstumsringe an die alten Kontinentalkerne an. Im Zusammenhang damit stehen die Plattentektonik, die großen Grabenbrüche, Vulkanismus und Erdbeben – alles Erscheinungen, die dieses Zeitalter für die Schüler außerordentlich »dramatisch«

erscheinen lassen. Differenzierung bis in letzte Feinheiten bleibt die auffällige Signatur. Schon der »Deckenbau« der alpinen Gebirge zeigt diese Feingliederung, d. h. Faltung und Überschiebung von Schichten verschiedenen Alters und verschiedener Herkunft, wie sie jeder Querschnitt durch ein junges Faltengebirge zeigt und wie man es beim Durchqueren an zahlreichen Stellen beobachten kann.

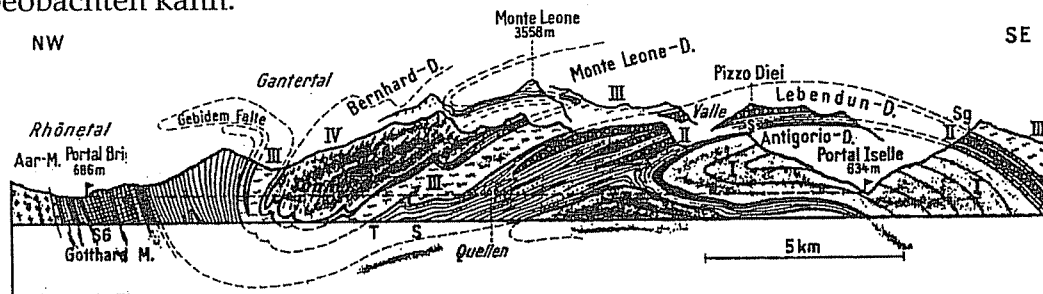
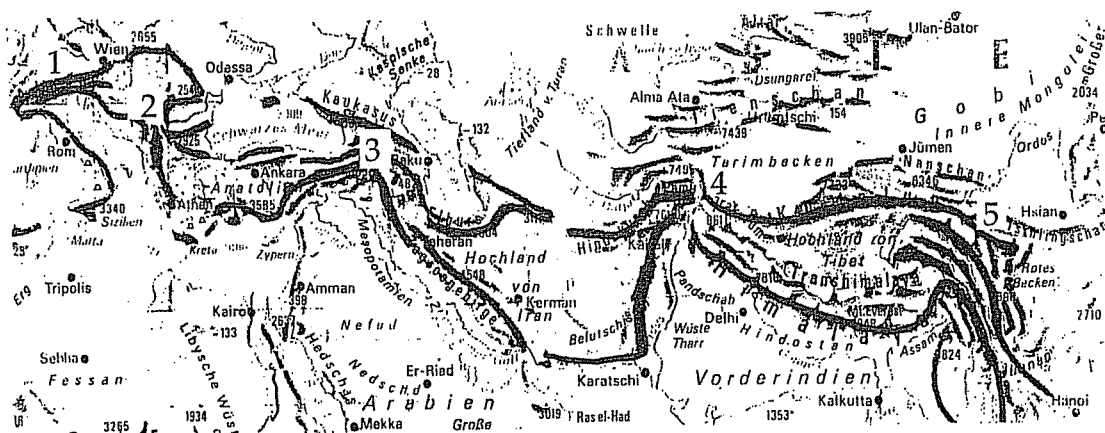


Abb. 1: Profil durch die penninischen Decken längs des Simplontunnels (aus J. Cadisch, Geologie der Schweizer Alpen; Quelle: Hirt, Geologie in Stichworten, S. 121)

Dabei herrschen Strömungs- und Fließformen vor, befanden sich doch die Gesteine während der Faltung noch in einem plastischen Zustand. Auch der Gebirgsverlauf von den Alpen ostwärts zeigt in dem Wechsel von Zusammenziehung und Verzweigung, von Gebirgsknoten und -ästen eine Bewegungstendenz, wie wir sie aus Flüssen als »Wasserwalzen« kennen.<sup>6</sup>

Abb. 2: Knoten und Äste des alpinen Gebirgstyps: 1 Alpen, 2 Serbien, 3 Armenien, 4 Pamir, 5 Osttibet (nach: Alexander Weltatlas, Ernst Klett Verlag, S. 95)

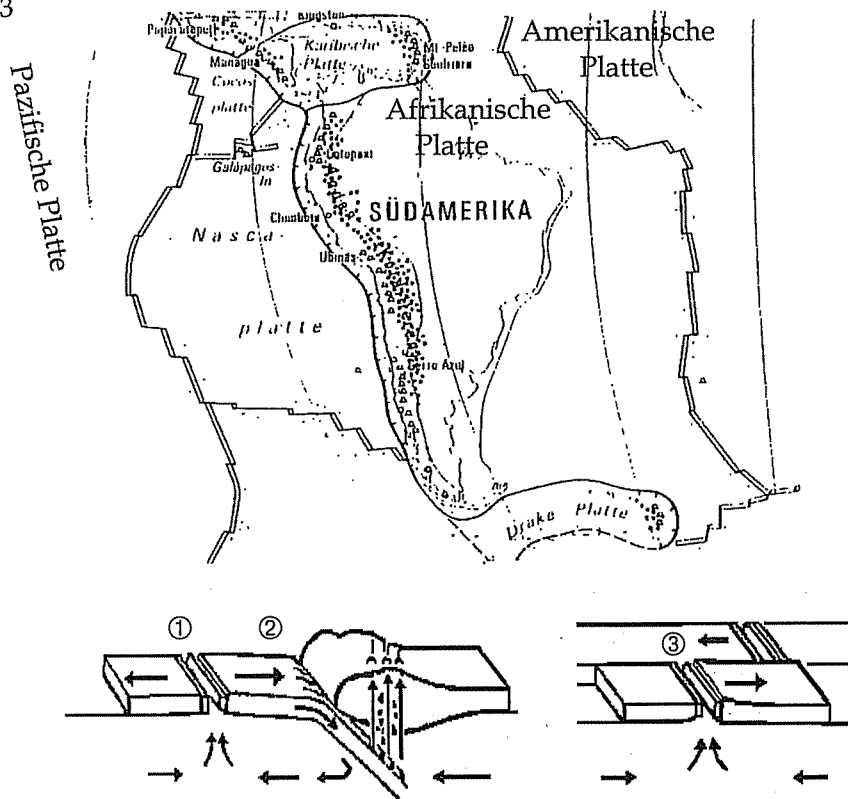


Verfolgt man die alpinen Ketten weit genug nach Osten, so lösen sie sich im Austral-asiatischen Archipel zu lockeren Inselgirlanden auf, die sich über Japan und die Aläuten nach Nordamerika hinüberschwingen und dort – auf der anderen Seite des Globus – als mächtige Gebirgsmauer nach Süden verlaufen. So bilden die tertiären Faltengebirge, wenn man sich die Erde durchscheinend

vorstellt, ein Kreuz, worauf R. Steiner mehrfach als ein wichtiges Motiv für den Unterricht hingewiesen hat.

Das großräumigste Strömungsphänomen innerhalb der Gesteinshülle spielt sich aber in der Plattentektonik ab, durch die die Auffaltung der Gebirge verursacht wird. Erst seit kurzem wissen wir, daß die Erdoberfläche in einzelne kontinentale und submarine Gesteinsplatten gegliedert ist, die gegeneinander beweglich und plastisch verformbar sind. Sie driften von den Mittelozeanischen Rücken, die man als kompliziert gebaute Grabensysteme und Dehnungsfurchen erkannt hat, langsam nach den Seiten hin ab, während junges Material aus dem Erdmantel nach oben drängt. Wenn dabei zwei Platten aufeinanderstoßen, wie z. B. am Westrand des amerikanischen Doppelkontinents oder vor den ostasiatischen Inselbögen, taucht die eine Platte nach unten ab, während der Rand der anderen zu hohen Gebirgen oder Inselketten aufgestaucht wird. Man spricht hier von Subduktionszonen.

Abb. 3



① Ozeanischer Rücken:  
Platten bewegen sich  
voneinander fort, neues  
Material steigt auf

② Subduktionszone:  
ozeanische Küste wird  
unter kontinentale  
Kruste geschoben

③ Transform-Verwerfung:  
zwei Platten bewegen  
sich aneinander vorbei

(nach: Alexander Weltatlas, S. 97)

Nun ist das Erstaunliche, daß hier wiederum eine kreisförmige Strömungsbewegung vorliegt, die zwar sehr langsam verläuft, aber doch meßbar ist: die untertauchende Platte fließt unterhalb der Erdkruste zum zugehörigen Mittelozeanischen Rücken zurück – ein geschlossener Gesteinskreislauf entsteht (s. Abb. 3). Dieses Wandern der Platten beginnt im Erdmittelalter und versetzt die Kontinente allmählich in ihre heutige Lage. Die Plattentektonik ergreift dabei immer weitere Teile der Erde und führt letztlich zu einer zunehmenden Individualisierung der Kontinente und Ozeane.<sup>7</sup>

Diese faszinierenden Vorgänge werden mit den Schülern natürlich in allen Einzelheiten besprochen, u. U. eher in der 10. als in der 9. Klasse. Für unseren Zusammenhang ist hier nur wichtig, daß die Differenzierung der Erdoberfläche immer wieder auf rhythmische und Strömungsphänomene zurückgeht, die wir ähnlich aus dem Bereich des Lebendigen kennen. Die Erdneuzeit kann uns also, wenn wir nach ihrer Signatur fragen – H. Steffens würde vom »geistigen Urbild« sprechen –, als eine Epoche reicher Formentfaltung und Ausziselierung erscheinen, wie sie der Reifephase eines Lebewesens entspricht.

## Erdmittelalter

Wenden wir den Blick zurück auf das Erdmittelalter, das Mesozoikum, so ergibt sich ein völlig anderes Bild: ein Zeitalter relativer Ruhe. Große Gebirgsbildungen fehlen. An ihre Stelle treten rhythmische Hebungen und Senkungen; einzelne Krustenteile werden einmal über den Meeresspiegel herausgehoben und dadurch der Abtragung ausgesetzt, sinken dann wieder in verschiedene Tiefen der Ozeane ab. Dadurch bilden sich unterschiedliche Ablagerungen, je nachdem, ob eine Region in Strandnähe gelangt, zum Flachmeer oder zur Tiefsee wird. Man kann sich diese Schwankungen des Meeresspiegels wie ein fortwährendes Oszillieren vorstellen, das die ganze Erde erfaßt – auch dies eine Art Atmungsvorgang des Lebewesens Erde. Das Ergebnis dieser »epirogenen« Prozesse tritt uns, wenn das Gebiet landfest geworden ist, z.B. als Schichtstufenlandschaft entgegen, d.h. als Gesteinsfolgen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Beschaffenheit, exemplarisch im Schwäbisch-Fränkischen Stufenland. An der Art, wie hier roter Buntsandstein, grauer Muschelkalk, bunte Keupermergel, schwarze Schiefer und weiße Kalkbänke – ähnlich dem Bau einer Austernschale – übereinanderlagern, werden den Schülern die Veränderungen von einer geologischen Zeit zur andern verständlich. R. Steiner sprach hinsichtlich des Mesozoikums geradezu von einer »Schalenbildung« der Gesteine. Vorherrschendes Material des Erdmittelalters ist dabei der Kalk, der in solcher Menge am Meeresboden abgelagert wurde, daß er nicht nur von den Schalen der Meerestiere herkommen kann. Man muß vielmehr für möglich halten, daß das Meerwasser früher

eine andere Zusammensetzung besaß und Kalk auch unmittelbar aus ihm ausgefällt wurde. So kann man das Mesozoikum geradezu eine »Kalkzeit« nennen.<sup>8</sup>

Auch die Tierwelt zeigt – trotz der Arten- und Individuenvielfalt, die es ja den Geologen ermöglichte, »Leitfossilien« für die einzelnen Schichten festzusetzen – eine größere Einheitlichkeit als in der Erdneuzeit, gab es doch im Erdmittelalter praktisch nur Meerestiere. Lediglich die Saurier, die als damals höchstentwickelte Tiere noch der Reptilstufe angehörten, eroberten sozusagen »probeweise« Festland und Luft, Lebensräume also, die in der Erdneuzeit von den Säugetieren und Vögeln endgültig besiedelt wurden. Gegen Ende des Mesozoikums erlangten die Saurier Riesenwuchs, entwickelten sich aber nicht zu höheren Tierformen weiter, sondern starben abrupt aus. Die Gründe für diesen »Bruch« in der Entwicklung sind bis heute noch nicht restlos geklärt. Es bleibt die Frage, ob die Verhältnisse auf der Erdoberfläche, in Wasser und Luft eben noch nicht so waren, daß die Bildekräfte, die die Entwicklung impulsieren und steuern, die Tierwelt auf eine höhere Stufe heben konnten. (Höhere Pflanzen gab es im Erdmittelalter bereits.) Vielleicht bot erst das Physischwerden des Kalkes als Gestein die Voraussetzung für die weitere Differenzierung und Höherentwicklung der Tiere im Tertiär. R. Steiner spricht von einer Art »Reinigungsvorgang« in der Bildekräftesphäre der Erde. So erscheint das Mesozoikum in seiner langsamen und rhythmischen Ausreifung wie das Jugendstadium eines Organismus. Dem entspricht auch das phasenweise Auseinanderbrechen des einheitlichen Urkontinents Pangäa an der Wende vom Erdaltertum zum Erdmittelalter. Denn dieser Ablösungsvorgang spielte sich wiederum pulsierend ab, d.h. mehrmals drifteten entlang von Bruchlinien die Teilkontinente auseinander, schwangen wieder zurück und näherten sich schließlich im Laufe des Mesozoikums ihrer heutigen Lage. Immer wieder treffen wir in der Erdgeschichte auf solche rhythmischen »Atmungsvorgänge«.

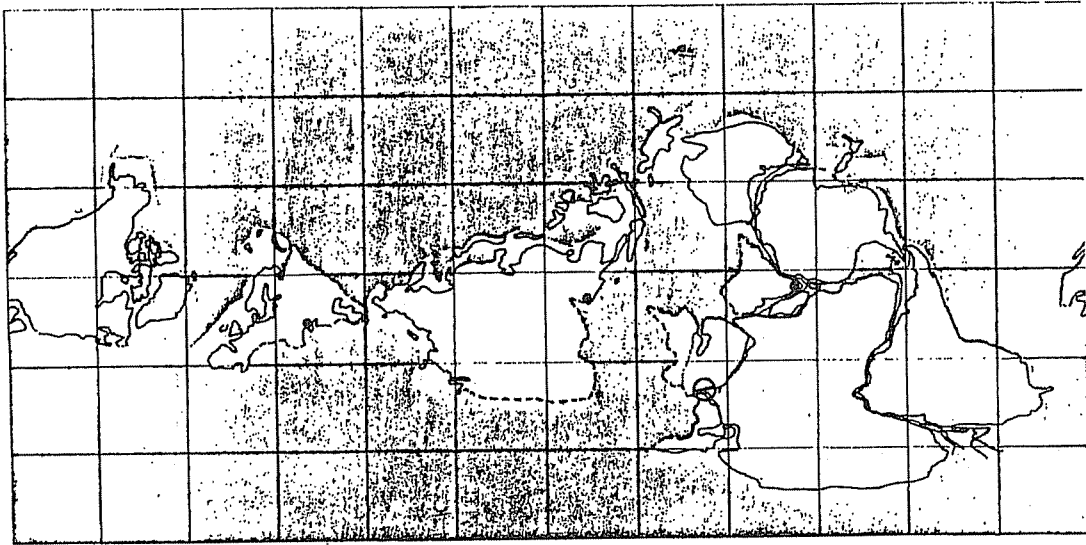
## Erdaltertum

Im Paläozoikum zeigt die Erde wieder eine gewisse Beweglichkeit: Die im Präkambrium an vier verschiedenen Stellen des Globus entstandenen kristallinen Urkontinente drifteten zur Pangäa zusammen, und zwar auffallenderweise wieder in einer kurvenförmigen Bewegung.

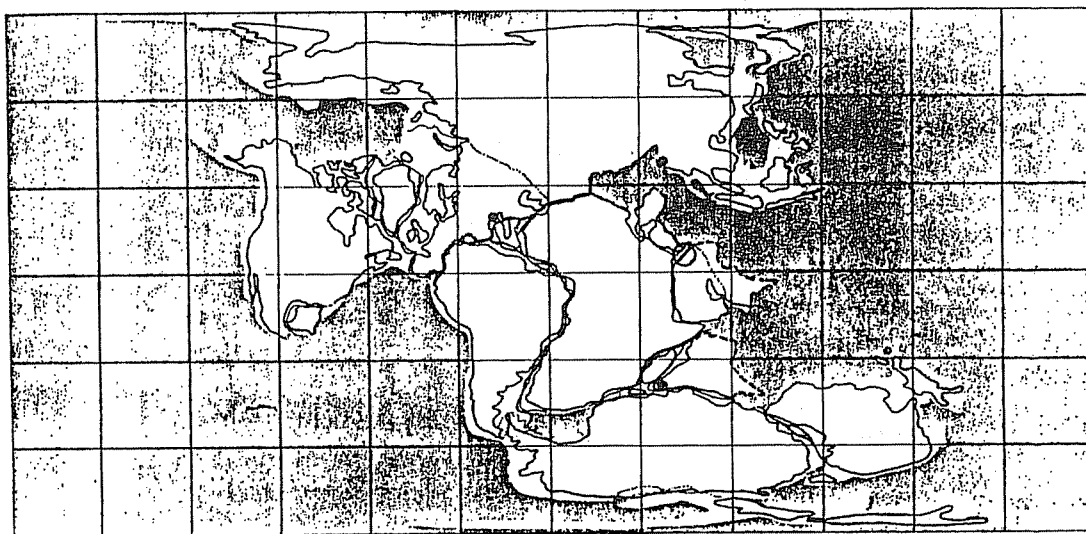
Auch zwei orogene (gebirgsbildende) Phasen finden statt, die sich durch ihren einfacheren Bau von den alpinen Faltengebirgen (s.o.), aber auch voneinander unterscheiden. Am Anfang des Erdaltertums entstehen durch die Kaledonische Faltung langgestreckte, nur leicht geschwungene Gebirge (Appalachen-Schottland-Norwegen, Ural, Australische »Alpen«), im Karbon, am

Ende des Paläozoikums, durch die Variskische Faltung leicht gegliederte Gebirge, besonders prägnant die Zweiflügeligkeit in Europa: Französisches Zentralmassiv-Bretagne-Cornwall-Wales-Irland (Westflügel); Zentralmassiv-Schwarzwald/Vogesen, Rheinisches Schiefergebirge-Böhmische Masse-Polnische Platte (Ostflügel).

Unter-Kambrium (560 Mio. Jahre).



Ober-Perm (240 Mio. Jahre), »Pangäa«



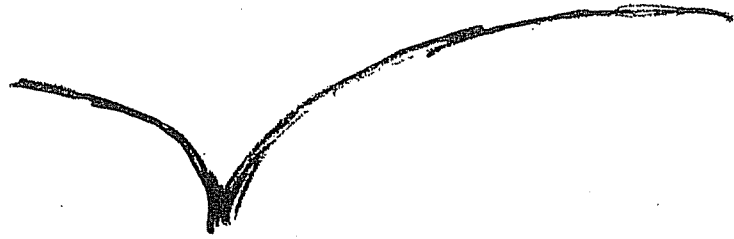
aus: H.-U. Schmutz, in: Mitte der Erde, S. 295f<sup>9</sup>

Ergänzen wir in Gedanken das komplizierte Bauprinzip der tertiären Gebirge in Knoten und Äste (Abb. 1 und 2), so entdecken wir als »Muster« der Faltengebirgsbildung das Fortschreiten vom Einfachen über die Entfaltung





Kaledonischer Gebirgstyp



Variskischer Gebirgstyp

zur Differenzierung – ein Gesetz, das dem Wachstum eines Organismus entspricht und das schon H. Steffens entdeckte.

Blicken wir auf Gesteinsbildung und Leben im Paläozoikum, so können wir vereinfacht von einer »Schieferzeit« und der Epoche des Riesenwuchses niederer Pflanzen sprechen (Farn-, Schachtelhalmbäume u.a.). Die Entwicklung höherer Pflanzen erfolgte im wesentlichen wiederum erst, nachdem die Schieferbildung abgeschlossen war, d. h. im Mesozoikum. Wir können auch hier davon ausgehen, daß die gewaltigen Schiefermengen nicht nur von zerfallenen, fertig ausgebildeten Pflanzen stammen, sondern, wie wir es ähnlich beim Kalk vermuteten, schon *während* des Pflanzenbildungsprozesses ausgefällt worden sind.<sup>10</sup> Für die Tierwelt war das Meer der entscheidende Lebensraum, wobei niedere Formen überwogen, Einstülpung und Hohlraumbildung, was herkömmlicherweise als Kennzeichen des Tieres angesehen wird, fand am Anfang des Paläozoikums statt. Erst von jetzt an gibt es ein Innen und Außen, bilden sich Gegensätze heraus. Das Erdaltertum ist also eine Zeit ersten Wachstums und lang andauernder Stoffesbildung; man wird an die frühkindliche Phase eines Lebewesens erinnert.

## Präkambrium

Mit dem Präkambrium schreiten wir zurück in die Urzeit der Erde, in Zeiträume – Milliarden Jahre zurückliegend –, die unserer Vorstellung schwer zugänglich sind. Wir dürfen aber annehmen, daß Atmosphäre, Hydrosphäre und Lithosphäre noch anders zusammengesetzt waren als heute, ja, daß die Gesteinshülle sich gerade erst wie eine Haut um die Erde legte. Wie kristalline »Keime« waren die ersten Kontinente über den Globus verteilt und »schwammen« sozusagen auf einem noch beweglichen Untergrund. Wir kennen diese kristallinen Urgesteine, die vom hellen, kieselsäurereichen Granit bis zum schwarzen, basischen Gabbro alle Schattierungen aufweisen, aus allen Erdteilen. Im Unterricht ist hier der Moment, wo wir mit den Schülern auf den Mineralbildungsprozeß überhaupt eingehen. Man nimmt heute an, daß sich die Kristalle aus kolloidalen Zuständen heraus differenziert haben und lange

gelartig weich geblieben sind. In Form, Farbe und Lichtbrechung herrscht dabei eine ungeheure Vielfalt. Innerhalb desselben Gesteins kann auf engstem Raum ein rascher Wechsel von grob- zu feinkörnig, von heller zu dunkler Färbung stattfinden, Wirbel und Fließformen können auftreten. Das äußere Erscheinungsbild erinnert wiederum durchaus an Phänomene des Lebens. Als »Merkzeichen des Lebendigen« (Steiner) lassen sich darüber hinaus auch bestimmte Mineralstrukturen auffassen: Wir sprechen von faserigen, blättrigen und stengeligen Kristallformen und benutzen dabei Ausdrücke aus dem Pflanzenreich. Mehr an tierische Organe erinnern kugelige und Hohlraumbildungen, z. B. Drusen und Kugelgranite, aber auch vieles andere. Erst die streng geometrischen Kristallformen wie Würfel, Rhombendodekaeder usw. entsprechen ganz der mineralischen Stufe. Die Schüler werden hier selber Beispiele anführen, auch Schaustücke mitbringen, und der Lehrer wird hoffentlich auf eine Sammlung zurückgreifen können; notfalls muß er sich mit Abbildungen behelfen.

Für die Wissenschaft war es lange abwegig, im Präkambrium mit Lebensvorgängen zu rechnen. Nun sind jedoch jüngst kristalline Gesteine entdeckt worden, die einen Kohlenstoff enthalten, der sich nur durch Photosynthese, also durch pflanzliche Prozesse gebildet haben kann. Hierzu gehört das älteste Gestein Deutschlands, ein Eklogit im Schwarzwald.<sup>11</sup> Hierdurch aufgerüttelt, fiel der Blick der Mineralogen auch auf gewisse »Biomaterialien«, an deren Entstehung erzbildende Bakterien beteiligt gewesen sind. Lagerstätten verschiedener Metalle scheinen also mit der Tätigkeit solcher Kleinstlebewesen verbunden zu sein, darunter auch so bekannte Eisenerzvorkommen wie das von Kiruna in Nordschweden.

Außerdem fand man in letzter Zeit sehr alte Faunen (Ediacara, Vendozoa u.a.), die noch nicht als Einzelwesen auftraten, sondern nur in Kolonien. Sie stellen bereits eine perfekte Lebewelt dar, unterscheiden sich aber von den nachpräkambrischen Tieren dadurch, daß sie keine Einstülpung, d. h. keine Innenwelt besitzen. Sie bestehen nur aus gleichmäßig geformten Weichteilen mit großer Oberfläche und sind völlig in die rhythmischen Vorgänge ihres wäßrigen Umkreises eingebettet, sind gewissermaßen ein Teil des Stoffwechsels der Erde. Auffällig ist, daß diese Faunen schlagartig mit dem Ende des Präkambriums aussterben, worauf sich im Kambrium der Sprung der Höherentwicklung vollzieht – die Einstülpung und damit die Abgrenzung gegenüber der Umwelt.

## Ergebnis

So weiß man heute, daß die Lebensvorgänge bis in die ältesten Schichten der Erde (ca. 4 Milliarden Jahre) zurückreichen und daß sich der Wärmehaushalt

der Erde gerade so reguliert hat (trotz gewisser Schwankungen), daß sich das Leben entfalten konnte. Selbst die Beweglichkeit der Erdkruste (Plattentektonik), die der Erde eine Sonderstellung innerhalb des Planetensystems einräumt, führt man auf diese besondere Wärmesituation der Erde zurück. Das alles hat zu einem Umdenken in den Geowissenschaften geführt. James Lovelock, der viele dieser Tatsachen zusammengestellt hat, betitelt eines seiner Bücher programmatisch: »Die Erde ist ein Lebewesen«<sup>12</sup>. Er spricht von der die Erde dirigierenden Kraft als dem Gaia-Prinzip: Der Name der altgriechischen Erdgöttin wird in die moderne Wissenschaftstheorie eingeführt, auch wenn Lovelock letzten Endes immer noch nach biologisch-chemischen Ursachen sucht.

Für den Schüler mag es genügen, wenn er die Phänomene kennenlernt. Der Lehrer sollte aber als Erklärung die verschiedenen Angaben Rudolf Steiners im Hintergrund haben: daß nämlich in dieser frühen Zeit nicht nur mineralische Bildekräfte die Formen der Mineralien bestimmten, sondern auch pflanzliche und tierische Bildekräfte in die gelartige Kristallsubstanz hinein»plastizierten«, lange bevor Pflanzen und Tiere auf der Erde entstanden. Auch H. Steffens ging vor 170 Jahren davon aus, daß die frühesten Gesteine noch nicht völlig aus dem Lebensprozeß herausgefallen seien.<sup>13</sup>

So kann sich uns zusammenschauend ergeben: Die Erdgeschichte ist ein Alterungsprozeß. In ihrer Frühzeit war die Erde in hohem Maße lebendig. Wir dürfen vermuten, daß Gesteine, Wasser und Luft noch eine andere Konsistenz und Zusammensetzung hatten als heute und daß alles von rhythmischen Prozessen durchzogen war. Erst mit dem Ende des Präkambriums beginnt die »Grenzbildung« innerhalb der Lebewesen; eine Tierwelt mit Innenraum entsteht. Die späteren Phasen der Erdgeschichte sind von verschiedener Dynamik. Sie erscheinen wie Wachstums- und Reifeschübe innerhalb der Welt der Gesteine und des Lebendigen. Erst in der Spätzeit, als die Ausdifferenzierung der Erdgestalt weit fortgeschritten und eine gewisse Verfestigung eingetreten ist, tritt der Mensch auf und damit die Möglichkeit neuer, geistiger Bildungsprozesse. So kann man die anfangs herangezogene Anschauung nachvollziehen, die Erdgeschichte ziele auf den Menschen hin. Erhellend für den Lehrer mag auch der Ausspruch Johannes Keplers sein: »Die Erde ist ein Körper, der einem Lebewesen zugehört«, woran sich leise die Frage nach der Erdseele und dem Erdgeist anschließen mag. Diese letzten Gedanken freilich gehören nicht in den Unterricht. Aber der Lehrer wird anders zu den Schülern sprechen, wenn er selber mit ihnen umgegangen ist.

1 Vgl. die Skizzierung des Geographielehrplans in »Erziehungskunst« 4/1991.

2 »Die Dynamik der Erde«, Spektrum der Wissenschaft, 1987, S. 18.

3 Hrsg. von H. Poppelbaum, Stuttgart 1922.

- 4 C. G. Carus, .... , hrsg. von E. Meffert, Stuttgart 1986; W. H. Preuss, .... , hrsg. von R. Riemeck und W. Schad in: Schriften des frühen Goetheanismus, Bd. 5, Stuttgart 1989.
- 5 W. Schad in: Anthropologie. Goetheanistische Naturwissenschaft Bd. 4, Stuttgart 1985, S. 57 ff.
- 6 Vgl. Th. Schwenk: Das sensible Chaos. Stuttgart 1962, S. 11 ff.
- 7 Weiterführendes hierzu bei H.-U. Schmutz: Die Tetraederstruktur der Erde. Stuttgart 1986, und A. Suchantke: Die Signatur der großen Grabenbrüche, »die Drei«, 1993, H.9.
- 8 Vgl. hierzu und zum Folgenden: R. Steiner: Vortrag Berlin 9.2.1911, in: Antworten der Geisteswissenschaft auf die großen Fragen des Daseins, Dornach <sup>2</sup>1983 (GA 60); Vortrag Dornach 2.7.1922, in: Menschenfragen und Weltenantworten, Dornach <sup>2</sup>1987 (GA 213). Beide Vorträge früher veröffentlicht in: Was hat die Geologie über die Weltentstehung zu sagen? Das Gesicht der Erde, Stuttgart 1949 (darin statt 2.7.1922 irrtümlich 2.6.1922), sowie an etlichen Stellen in Steiners Werk.
- 9 A. Suchantke (Hrsg.): Mitte der Erde – Israel im Brennpunkt natur- und kulturgeschichtlicher Entwicklungen. Stuttgart 1988.
- 10 S. Anm. 8.
- 11 Nach W. Schad (mündlich), H. Pflug: Die Spur des Lebens, Berlin 1984, und S. J. Gould, Zufall Mensch – Das Wunder des Lebens als Spiel der Natur. München 1991.
- 12 J. Lovelock: Die Erde ist ein Lebewesen. Bern 1991.
- 13 Vgl. ergänzend hierzu auch: W. Wimmenauer: Zwischen Feuer und Wasser – Gestalten und Prozesse im Mineralreich. Stuttgart 1992.

Kees van Broekhuizen u.a.

## Auch Überflieger haben's manchmal nötig!

### Hochbegabten-Förderung im Rechenunterricht

Nicht nur die schwachen Rechner brauchen unsere ganz besondere Aufmerksamkeit, sondern auch die hochbegabten Schüler. Sie nämlich langweilen sich bei dem Üben und Wiederholen der Grundfertigkeiten unter Umständen erst recht, und zwar ganz besonders, wenn dies im gesamten Klassenverband geschieht.\*

Wir erleben es immer wieder, daß die Leistungen des hochbegabten Schülers weit unter seinem Niveau liegen, wenn seine eigentlichen Fähigkeiten nicht gefordert werden. Nicht einmal bei den einfachen Aufgaben entspricht er dann den Erwartungen. Noch schlimmer wird es, wenn sich solche Schüler dümmer stellen, als sie sind, nur um dazuzugehören. Bei vielen beobachten wir neben den großen intellektuellen Fähigkeiten einen Mangel im sozialen sowie auch im motorischen Bereich. Nun könnte man dazu neigen, gerade diese Seiten zu berücksichtigen und das Denken etwas weniger anzusprechen. Doch fordert der Intellekt geradezu Inhalt, Information und Tatsachen.

Wir erkennen solche Kinder häufig an ihrer Vorliebe für Atlanten, Enzyklopädien und Wörterbücher. Betrachten wir ihre Aufzeichnungen, dann fällt auf, daß sie mechanistisch aussehen, oft schematisch mit Pfeilen und Linien. Diese Kinder leben in einer geordneten Welt, zumindest haben sie das dauernde Bedürfnis, in alles eine eigene Ordnung zu bringen.

Sind diese Kinder sehr jung, fallen sie wirklich aus dem Rahmen. In der Kindergartenzeit ist ihre spezielle Begabung bereits gut zu erkennen. Was nämlich auffällt, ist die Fähigkeit, Ereignisse zu kombinieren und die richtige Auswahl daraus zu treffen. Auch sind sie dazu in der Lage, eine Erinnerung mit einem Ereignis der Gegenwart in Verbindung zu bringen. Auf die unterschiedlichste Art und Weise gelangen sie an Informationen und wissen sie in mehr oder weniger passenden Situationen anzubringen. Wenn dies beizeiten erkannt wird, kann man sich darauf einstellen. Später, in der vierten oder fünften Klasse, ist der hochbegabte Schüler oft schwieriger zu erkennen. Seine Begabung drängt sich weniger auf, doch hängt dies auch damit zusammen, wie man diesem Kind begegnet.

Für diese Schüler ist eine Ergänzung des Lehrprogramms äußerst angebracht, und dann nicht so sehr unter dem Aspekt: »mehr vom selben!«; vielmehr geht es um Aufgaben auf einer ganz anderen Ebene. Eine Extra-Reihe Rechnen bringt nichts Neues, bedeutet keine Herausforderung. Für ein interessantes Problem oder eine Aufgabe aus der Zeitung, das Puzzeln mit Dreiecken und Vierecken, ist mehr Aufmerksamkeit nötig und auch mehr Erfindungsgeist.

In der Waldorfschule sind die künstlerischen Aktivitäten wie Zeichnen, Malen, das Arbeiten mit Ton und Theaterspielen wertvolle Ergänzungen. Das Problem ist aber, daß diese Bereiche für viele der hier beschriebenen Kinder eine sehr schwierige Aufgabe darstellen. Und dies muß sehr sorgfältig gelenkt und betreut werden. Die Aufforderung: »Mach' einfach mit, es ist gut für Dich!« geht an dem eigentlichen Problem vorbei.

\* Ein Kapitel aus dem holländischen Buch »Rekenen in beweging«, verfaßt von K. v. B., F. Goffree, F. d. Kieffe, J. Kraamwinkel, P. Landweer, P. v. Meurs, J. de Raadt, K. Verhage, P. Witvliet, A. Zwart (©VPC/SLO 1994); übersetzt von Marianne Boogert-Holberg.

Offenbar lieben hochbegabte Schüler das Fach Rechnen-Mathematik sehr. Und hier liegt darum auch die Möglichkeit, den Hochbegabten zu lehren, seine Erkenntnisse mit der Wirklichkeit zu verbinden. Der Intellekt selbst nämlich hat den Drang dazu, sein eigenes Leben zu führen, entfernt von der Wirklichkeit. Das Rechnen kann immer wieder mit der Praxis, mit der Wirklichkeit verbunden werden. Daneben kann aber gerade das Rechnen auf so vielfältige Weise reicher gestaltet werden, daß dadurch die Gefahr des »mehr vom selben« vermieden werden kann. Man sollte sich als Lehrer aber darum bemühen, vor allem solche Möglichkeiten der Bereicherung zu finden, die nicht losgelöst vom Geschehen in der ganzen Gruppe sind. Ein vollständig eigenes Programm würde nämlich nur das Einzelgänger-Verhalten verstärken. Wenn man diese Schüler lediglich dazu auffordert, anderen zu helfen, unterstützt man sie nicht in ihrem Bedürfnis, aus den eigenen Fähigkeiten heraus zu arbeiten. Übrigens sind diese Schüler wie kaum jemand dazu imstande, den anderen den Lehrstoff zu vermitteln. Sie sagen die Antwort nicht vor, sondern zeigen, wie man zur Antwort kommt.

## Bereicherung des Rechnens – Beispiele

Bei der Aneignung der Grundfertigkeiten sollte ausgiebig Raum für selbst Ausgedachtes, für eigene Aufgaben geschaffen werden. Wenn die Kinder sich mit verschiedenartigen Rechenoperationen beschäftigen und beispielsweise Aufgaben suchen, die alle als Ergebnis die 12 haben, könnte der Hochbegabte den Auftrag bekommen, auf verschiedenen Wegen das Vielfache von 12 als Ergebnis herauszufinden. – Der Aufgabe:  $8 = 5 + 3$  kann auf verschiedene Arten etwas hinzugefügt werden:

$$8 = 5 + 3 = 2 \times 2 \frac{1}{2} + 6 : 2 =$$

$$40 : 8 + 9 \times \frac{1}{3} =$$

Wir können uns auch vorstellen, daß eine Zahlenreihe weitergeführt wird:

1	5	10	16	23	31	...	...
3	7	15	31	63	127	...	...
14	11	8	5	2	...	...	...

Auch beim kleinen und großen Einmaleins gibt es Variationen im Lehren und Lernen:

Die »Teilungstafel«:

$$4 : 4 = 1 \quad 1 \times 40 = 40 \quad 10 \times 40 = 400$$

$$8 : 4 = 2 \quad 2 \times 40 = 80 \quad 20 \times 40 = 800$$

Man kann beispielsweise Tafeln zum Anschauen fürs kleine und solche fürs große Einmaleins entwickeln. Einerseits wird die künstlerische Seite dabei angesprochen, andererseits verlangt ein solches Schema sehr genaue Arbeit, die nicht immer ganz einfach ist. Zahlen in ein sinnvolles Ganzes zu ordnen, ist nun gerade wieder etwas sehr Anregendes. Mit Hilfe solcher Tafeln können Teilungstabellen entwickelt werden, an denen man auf unterschiedlichen Ebenen arbeiten kann:

: 4		: 5		: 25	
20	5	20		250	
28			8	500	
36		100		750	
	10	125			35
100		200		800	
200		500		950	

Beim eigentlichen Rechnen können wir uns folgende Aufgaben vorstellen:  
 Du hast die Zahlen 1, 3, 4, 5, 6 und 8. Mit diesen versuchst du, eine Additionsaufgabe zu machen, und zwar einmal mit dem größtmöglichen und dann mit dem kleinstmöglichen Ergebnis.

Der hochbegabte Schüler kann den Auftrag bekommen, selbst »Lückenaufgaben« zu machen, wobei er sich fragen muß, wieviele Zahlen er wegfallen lassen kann, so daß die Aufgabe noch zu lösen ist. Dazu muß er sich hineinversetzen in das, was für andere noch möglich und was bereits unmöglich ist:

$$\begin{array}{r}
 9 \cdot 4 \\
 \cdot 8 \cdot \\
 + \underline{7 \cdot 5} \\
 2468
 \end{array}$$

Auch das Zauberviereck bietet eine Möglichkeit, kreativ mit Zahlen umzugehen. Es kann sowohl mit ganzen Zahlen als auch mit Dezimalbrüchen gearbeitet werden. Zunächst einmal fordern wir das Kind auf, zu jeder gegebenen Zahl die restlichen zu suchen. Später kann der Auftrag lauten, selbst ein Zauberviereck zu entwerfen.

..	..	20
..	22	30
..	..	16

Das Zauberviereck hat die Eigenschaft, daß jedes Mal, wie man auch addiert (horizontal, vertikal oder diagonal), dasselbe Ergebnis herauskommt.

Wenn man eine Weile in dieser Form mit einem hochbegabten Schüler gearbeitet hat, kann der Wunsch entstehen, ihm neben diesen Extra-Aufgaben auch einmal einen Auftrag für die gesamte Epoche zu geben. Daran müßte das Kind jeden Tag etwas tun, sich selbst die Zeit einteilen und zugleich dem Klassengeschehen folgen.

Dabei können wir uns vorstellen, daß ein solcher Schüler eine Ausstellung organisierte, die am Ende der Epoche ein Bild von dem, woran gearbeitet worden ist, vermittelte. Das könnte in der sechsten Klasse eine Ausstellung über Handel und Geld sein, wenn es ums Rechnen geht. Natürlich sind hieran mehrere Kinder beteiligt. Eine andere Möglichkeit wäre ein »Büchlein zum Bruchrechnen« für eine niedrigere Klasse. Auch hierbei ist es wieder wichtig, daß man sich in eine andere Lebenssituation versetzt. Dieses »Büchlein« sollte Aufgaben, Zeichnungen und kleine Textstücke enthalten.

Eine feste Aufgabe kann es auch sein, Kindern, die krank waren, einen Eindruck von dem zu geben, was inzwischen in der Klasse geschehen ist. Hier kommt es darauf an zu wissen, was gerade dran ist, aber auch, wer da ist und wer fehlt. Mit Aufträgen dieser Art wird das soziale Element unterstützt. Es können auch kleine Forschungsaufträge über mehrere Tage hinweg gegeben werden: »Wo kommen die 5, die 6 und die 7 in der Pflanzenwelt vor?« Hierzu können auch Zeichnungen gemacht werden. Anschließend wird den Klassenkameraden das Ergebnis vorgeführt.

In einer Epoche rund ums Maß-System könnte eine sogenannte eingekleidete Aufgabe das Thema »Umzug« haben. Dabei kann man sich viele Unterthemen vorstellen: Teppichlegen, die benötigte Farbe, die Anschaffung von Gardinen, eventuell neues Mobiliar und die Beleuchtung. Der Schüler, der diesen Auftrag bekommt, arbeitet mit einem festgesetzten Budget alles selbstständig aus. Über die Preise von Teppichen, Farbe und Stoff kann er sich selbst informieren. Maße und Einteilung des neuen Hauses gehören zu den Gegebenheiten der Textaufgabe. Hierbei geht es nicht nur ums Berechnen. Es



können Grundrisse angefertigt werden, sogar ein künstlerischer Entwurf kann schließlich, wenn auch mit Hilfe, realisiert werden. Ein Ziel ist es dabei, daß der Schüler sich um alles kümmert, auch darum, daß andere dabei mitmachen. Zwischendurch, vor allem aber am Ende der Epoche, führt er seinen Klassenkameraden vor, wie er alles berechnet und gezeichnet hat. Die Praxis wird zeigen, daß von vornherein mehrere Kinder in ein solches Projekt einbezogen sind. Das ist für die Zusammenarbeit nur günstig. In welcher Weise diese Aktivität Form gewinnt neben den Tätigkeiten in der Epoche, wird man in der Realität sehen. Im allgemeinen hat so etwas einen stimulierenden Effekt. Je öfter eine solche Aktivität sich wiederholt, um so selbstverständlicher erhält sie ihren Platz im Ganzen.

Wenn in einer Rechenepoche täglich ausführlich Kopfrechnen geübt wird, kann die Aufgabe gestellt werden, einmal eine Kettenaufgabe dafür auszu-denken; dabei erscheint das Ergebnis der einen Aufgabe in der nächsten:

$$\begin{array}{l}
 4000 \times 6000 = \dots\dots\dots \\
 : 100 = \dots\dots\dots \\
 : 30 = \dots\dots\dots \\
 - 256 = \dots\dots\dots \\
 + 57 = \dots\dots\dots \\
 - 1801 = \dots\dots\dots \\
 : 20 = \dots\dots\dots \\
 : 15 = \dots\dots\dots \\
 \times \frac{1}{4} = 5
 \end{array}$$

Am nächsten Tag könnte man mit dieser Reihe weitermachen. Kettenaufgaben bringen meist viel Spaß, der Nachteil ist nur, daß nach dem ersten Fehler das ganze nicht mehr stimmt. Eventuell kann man zwischendurch das Ergebnis sagen, damit jeder weiß, ob er noch mitgekommen ist. Es ist sehr anregend, eine solche Reihe selbst zu erdenken.

Wenn man erst einmal darüber nachdenkt, wie man die Herausforderung an die Hochbegabten reicher gestalten kann, findet man auch Material für andere Kinder. Auf die Weise nimmt die pädagogisch so notwendige Differenzierung innerhalb der Klasse immer mehr Gestalt an. Auch andere Kinder werden dazu angeregt mitzutun. Und so wird der Hochbegabte nie der einzige sein, der an einer eigenen oder einer Extraaufgabe arbeitet. Dies letzte sollte, wenn irgend möglich, vermieden werden.

In einer gut funktionierenden Klasse gehen die Kinder auf ganz natürliche

Weise mit den jeweiligen Fähigkeiten und Unfähigkeiten um. Es gehört dann ganz einfach dazu, daß man auf den Gebieten, auf denen es nötig ist, Hilfe bekommt. Wenn die Lehrkraft eine solche Haltung einnimmt und auch nach außen ausstrahlt, wirkt das für sich. Die Kinder verhalten sich dann ebenso.

## Schachspielen

Schach ist ein heißgeliebter Sport der Hochbegabten. Hier sehen wir, daß »Voraus-Denken« zu den genannten Fähigkeiten gehört. Übrigens können in der Art des Spielens die unterschiedlichen Formen der (Hoch-)Begabung zum Ausdruck kommen. Die Lösung kann in dem Nachspielen einer bekannten Situation bestehen oder darin, daß nachdenkend durchschaut wird, wie der Stand auf dem Schachbrett zu beurteilen ist. Im ersteren Fall ist es mehr ein Nachvollziehen aus dem Gedächtnis heraus, im andern Fall kann etwas völlig Neues entstehen. In jedem Fall aber können wir den hochbegabten Schüler für eine Aufgabe erwärmen, indem wir auf die Suche gehen nach dem, was ihn interessiert. In diesem Sinne kann das Schachspielen ein Einstieg sein.

Eine Anmerkung noch zum Schluß: Auch für den hochbegabten Schüler gilt, daß einseitige Übertreibung schadet. Man biete gerade diesen Schülern eine breite Palette an, die das Denken nicht zum Mehr-Denken, sondern zum Kreativ-Denken anregt.

Georg Stülpnagel

## Schönheit im Erdenstoff

### Motive für den Griechisch-Unterricht

Im Alter von zehn, elf Jahren haben die jungen Menschen einen großen Schritt getan, wie über eine Schwelle, auf die Erde zu und zugleich in Richtung auf die eigene Persönlichkeit. Die Welt in ihrer Vielfalt und Schönheit erlebt das Kind jetzt als Gegenüber, in das man mit erwachenden selbständigen Gedanken eindringen und handelnd eingreifen kann. Den Menschen seiner Umge-

bung begegnet es mit einem neuen Selbstbewußtsein. In seinen Spielen läßt es sich nicht mehr von den Dingen verzaubern, sondern gestaltet sie zielvoll nach eigenen Plänen. Der Leib verfügt über geordnete Kräfte, die ihn in Leichtigkeit und Anmut bewegen und die für die vielfältigsten Tätigkeiten verfügbar sind. Die Harmonie der Gestalt ist oft zu ausgesprochener Schönheit entwickelt. Die Organisation der Lebenskräfte hat einen ersten Reifegrad erreicht und hält das Kind in guter Gesundheit, und der Atemrhythmus gewinnt sein rechtes Verhältnis zum Herzschlag.

Noch ist die Schwere des eigenen Körpers nicht spürbar, Muskeln, Blut und Atem bestimmen das leibliche Lebensgefühl. Erst langsam bekommen die Knochen ihre starre Festigkeit, gerade so viel, daß sie belastbarer sind, aber sie werden vom Kinde noch nicht in ihrer Festigkeit erlebt. Seine Bewegungen sind geschmeidig und voll Grazie. Was es früher an Hingabekräften hatte, wirkt nicht mehr in zwingender Nachahmung, sondern freier in differenzierten Verbindungen zu den Erwachsenen seiner Umgebung, denen es mit Einsicht und aus Zuneigung folgen möchte.

Gewiß ist hier ein ideales Bild entworfen worden, aber in der kindlichen Entwicklung geschieht nichts ohne das Zutun derer, die bewußt oder unbewußt daran mitwirken; und so darf der Erzieher durchaus ein Ideal im Auge haben, wenn er junge Menschen auf ihrem Entwicklungsweg begleiten will.

Wenn die Schule die Kinder einer Klasse mit Hilfe dessen, was der Lehrplan vorsieht, über die verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung bis zu dem genannten Alter geführt hat, werden sie im fünften Schuljahr durch die griechische Geschichte zum ersten Mal mit historischen Tatsachen bekannt gemacht. Das hat seinen guten Grund, denn die Völker des alten Griechenland befanden sich durchaus in einem Entwicklungszustand, der mit dem unserer elfjährigen Kinder vergleichbar ist. Erlebten sie doch jenen befeuernden Freiheitsdrang, sich von den magischen Bindungen früherer Zeiten zu lösen, wie sie in den zeitgenössischen orientalischen Kulturen noch bestanden. Und sie begriffen ihren Weg zur Freiheit unter der Führung der olympischen Götter, ihrer Helden und ihrer Dichter und Denker, denen sie mit Einsicht und enthusiastischer Hingabe folgen konnten. Schönheit und Harmonie war ihr Ideal auf allen Gebieten, und in der Vollkommenheit ihrer leiblichen Schönheit und Kraft fühlten sie sich den Göttern nah. Darum brachten sie dies als kostbarstes Opfer dar bei den panhellenischen Wettkämpfen in Olympia, Delphi, Nemea und auf dem Isthmos – oder gar auf dem Schlachtfeld vor Troja und den späteren Schauplätzen ihrer Kriege.

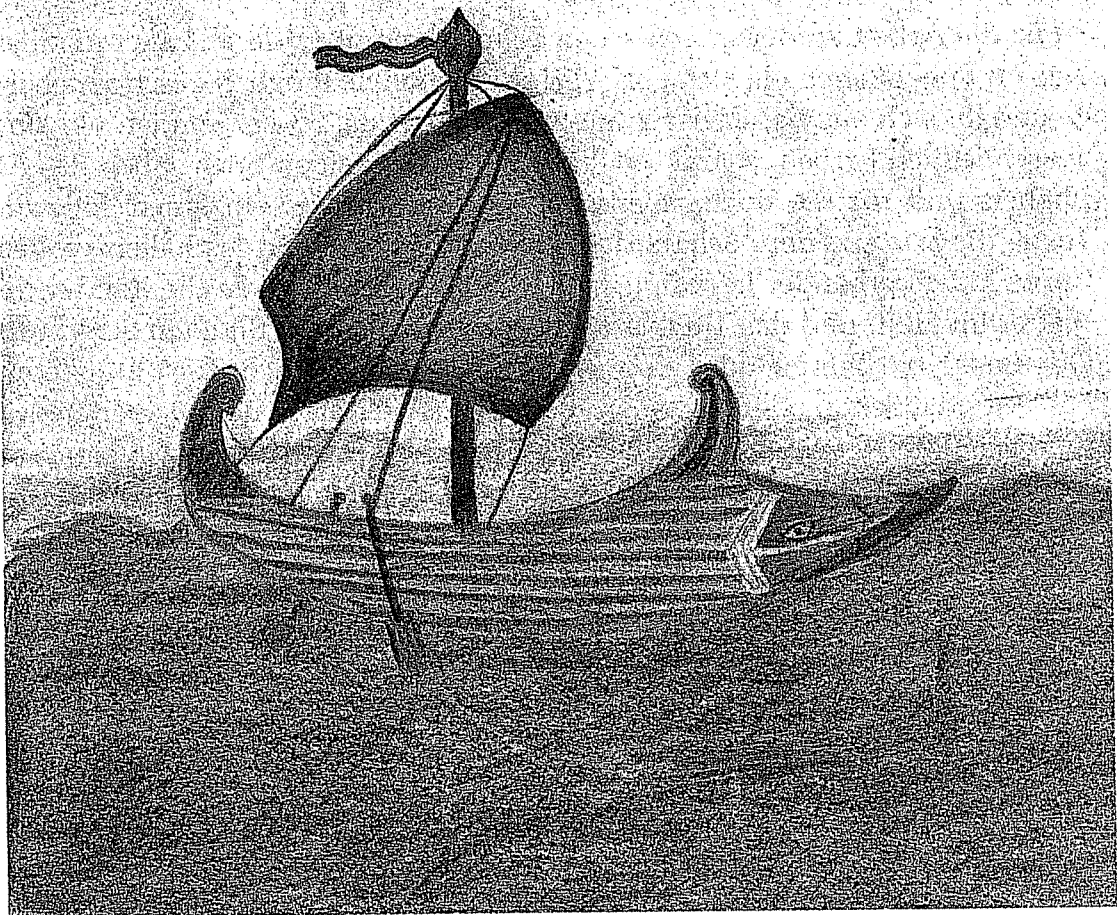
Getreu dem Anliegen, die Schüler jetzt auf den Plan der irdischen Tatsachen unserer Vergangenheit zu bringen, bleiben wir nicht bei der Nacherzählung der griechischen Epen und der Schilderung griechischer Geschichte stehen, sondern führen sie bis zum Erlebnis der dichterischen Sprache und der Hand-

habung ihrer schriftlichen Aufzeichnung. Denn in der Sprache liegt das intimste Zeugnis für das Denken und die Bewußtseinslage der Menschen vor. In einer eigenen Epoche oder auch in regelmäßigen Fachstunden lernen die Kinder, die fremdartigen Lautfolgen zu sprechen und sie im Strom der rhythmischen Sprache zu formen. Homer und Hesiod haben die Grundlagen aller späteren Bildung der Griechenvölker gelegt, ihre Epen waren stets vornehmster Unterrichtsgegenstand der Jugend, und der unvergleichliche Rhythmus ihrer Hexameter ist auch unser besonderes Lehrmittel, um fördernd auf den gesunden Atem-Puls-Rhythmus der Kinder gerade dieses Alters einzuwirken. Zu diesem Zwecke sprechen wir, unbekümmert um die wissenschaftlichen Kontroversen, den Hexameter so, daß die Atempause in der Verszäsur und am Versende jeweils etwa der Länge eines Metrums entspricht. Dadurch gliedert sich der epische Vers bei natürlichem Sprachstrom in das Verhältnis von acht zu zwei, welches auch das Verhältnis von Pulsschlag zu Atemzug eines gesunden erwachsenen Menschen darstellt. Mit dieser geheimen Entsprechung dürfte zusammenhängen, daß die homerischen Epen mit ihren 15000 bzw. 12000 Versen über viele Stunden hinweg vorgetragen werden konnten, ohne daß bei Rhapsoden oder Hörern eine Erschöpfung eintrat. Wenn die Kunst mit den Lebensgeheimnissen übereinstimmt, wird sie den Lebenskräften dienen, und das wollen wir auch mit der Rezitation bei unseren Kindern erreichen. Die Gestaltung der Sprachlaute geschieht dabei an Inhalten, welche die Schüler nicht im einzelnen verstehen, und so steht ihnen der Wortsinn auch nicht im Wege, wenn es gilt, den epischen Sprachstrom zu höchstmöglicher Klangfülle und Schönheit zu steigern. Je größer die erarbeitete Partie ist, desto besser; in einer dreiwöchigen Epoche können gut 20 Verse gelernt werden und daneben noch einige kürzere Sprüche aus anderen Zusammenhängen.

In zweiter Linie wird die griechische Schrift erarbeitet. Sie stellt das erste lautgerechte Schriftsystem dar, welches durch Konsonanten- und Vokalzeichen in der Lage ist, jedes Wort in seiner Lautung nachzubilden. Aus ihr ist die lateinische Schrift direkt abgeleitet, die wir bis heute benutzen, und auch das kyrillische Alphabet der slawischen Völker entwickelt. Für die Kinder ist es auch von Bedeutung, daß in Griechenland bis heute dieselbe Schrift in Gebrauch ist und sie dort mit ihren erlernten Kenntnissen alles lesen können, wenn auch mit etwas gewandelter Aussprache.

Die Buchstabenfolge des Alphabets, die auf das phönikisch-althebräische Konsonantenalphabet zurückgeht, ist nun nicht zufälliger Art. Die Lautzeichen stammen alle aus der Bilderschrift und tragen größtenteils noch deren Namen. So kann es für die Schüler Entdeckerfreude wecken, wenn ihnen gezeigt wird, wie sich das Alpha aus dem Bildzeichen eines Stierhauptes entwickelt hat und das Beta aus dem des Hauses oder Zeltens. Tatsächlich heißt

Η ΤΟΥ ΟΔΥΣΣΕΩΣ  
ΝΑΥΣ



*Titelseite eines Griechisch-Hefts: Das Schiff des Odysseus*

das hebräische »aleph« Stier und »beth« Haus. Auch in vielen anderen Buchstaben ist das ursprüngliche Bild noch zu erkennen. Man knüpft damit an die Erarbeitung der Buchstaben in der ersten Klasse an, nur daß sie jetzt auf dem Boden der tatsächlichen geschichtlichen Entwicklung steht. Der Charakter des Alphabets kann durch den Spruch aus der Apokalypse des Johannes (1,8) in schöner Weise erlebbar gemacht werden:

*Ἐγὼ εἰμι τὸ Ἄλφα καὶ τὸ Ὠ, λέγει κύριος ὁ θεός, ὁ ὢν καὶ ὁ ἦν καὶ ὁ ἐρχόμενος, ὁ παντοκράτωρ.*

»Ich bin das Alpha und das Omega«, spricht Gott der Herr,  
»der Seiende und der war und der Kommende, der Allgewaltige.«

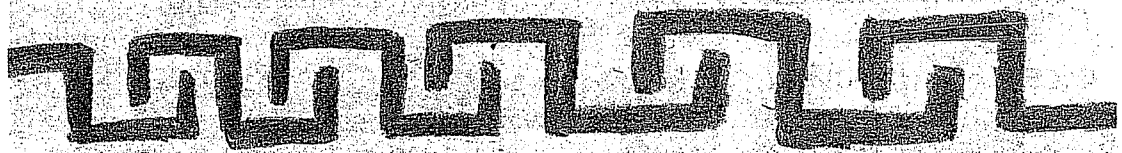
Dieser kann als Sinndeutung zum Alphabet gelernt und dazu das frühchristliche Symbol gestaltet werden:

A      ✠      Ω

Für die Arbeit an der griechischen Schrift kommt es darauf an, daß alles, was im Epochenheft eingetragen wird, so schön wie möglich geschrieben ist; das ergibt sich aus der Zielsetzung des Unterrichts. So verwenden wir dort ausschließlich Farben, charakteristisch für die einzelnen Buchstaben des Alphabets und für die Buchstabennamen, später für die einzelnen Teile der Texte, die wir aus dem Schatz des auswendig Gelernten festhalten wollen. Bunte Mäanderbänder in mannigfachen Formen schmücken die Ränder der Blätter im Heft, und das Titelblatt ziert ein bedeutsames Bild, ein Schiff (des Odysseus), ein Tempel oder eine Schildkrötenleier. Die Schrift ist großzügig, auf getönten Seiten oder Zeilen, und wird erst bei den Texten kleiner, besonders wenn zuletzt Minuskeln verwendet werden. Diese werden wegen ihrer Schönheit unbedingt auch eingeführt, mit allen Akzenten und Spiritus, um das authentische Schriftbild zu vermitteln.

Der dritte Teil des Unterrichts gilt dem Mythos, naturgemäß in Anlehnung an die Rezitationen. Hier wird der Kenner der originalen Epen oder sonstigen Dichtungen Wert auf die Einzelheiten und Besonderheiten legen, die in den deutschen Nacherzählungen nicht vorkommen oder mit anderen Quellen vermischt sind. Bei Homer sind das zum Beispiel die grandiosen Bilder und Gleichnisse, die die Epen in reicher Fülle durchziehen. Auch manche charakteristische Begebenheiten oder Lebensumstände aus der Griechenzeit können die Erzählungen bereichern.

Der Griechischunterricht soll als ein herausragendes Ereignis in der fünften Klasse auf die Lebenssituation der Kinder abgestimmt sein. In diesem Alter kann der Zauber jener frühesten europäischen Hochkultur mit all ihrer Ent-



πολλῶν δ' ἀνθρώπων

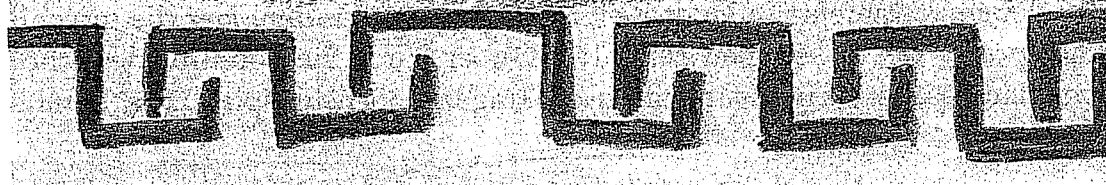
ἴδεν ἄστυα καὶ νόον ἔργω

πολλὰ δ' ἔψεν πότιω

πάνθεν ἄλγεα ὄν κατὰ θυμόν,

ἀσυνέμενος ἦν τε ψυχῆν

καὶ νόστον ἑταίρων.



*Aus dem Vorspruch der Odyssee: Vieler Menschen Städte sah er ...«*

faltung von künstlerischer Schönheit, leuchtenden Ideen und kraftvoller Anmut Begeisterung wecken, die ihre Bedeutung auch für die weitere Entwicklung der Kinder behält.

Zum Schluß soll noch ein Wort gesagt werden, wie es möglich sein kann, die Beschäftigung mit dem Griechischen in späteren Klassenstufen wieder aufzugreifen. Ein regulärer griechischer Sprachunterricht ist später schwer möglich, doch kann während eines Lateinunterrichts vielfältig an das Griechische angeknüpft werden. In der römischen Literatur gibt es etliche Zeugnisse von Nachdichtungen griechischer Originale; da kann man beispielhaft beides lernen und einander gegenüberstellen. Die Sprache selbst wird man bei etymologischen Betrachtungen heranziehen. Wenn schließlich in der 10. Klasse die alten Kulturen und die griechische Geschichte im zweiten Durchgang erarbeitet werden, bietet es sich an, die griechische Sprache und Schrift wieder aufzugreifen. Oft machen das Schüler ausgesprochen gern. Als Rezitation eignet sich das 2. Chorlied aus Sophokles' *Antigone*. Es beginnt mit einem berühmten, aber schwer übersetzbaren Sinnspruch:

*πολλὰ τὰ δεινὰ κούδὲν ἀνθρώπου δεινότερον πέλει·*

»Vielfältig (sind) die unergründlichen (Dinge),  
und nichts ist unergründlicher als (der) Mensch.«

Was in Klammern gesetzt ist, steht nicht im Text. Im Begriff »unergründlich« schwingt auch mit: unheimlich, gewaltig, ungeheuer, furchtbar, von unfäßbarer göttlicher Kraft. Und dann folgen in einer bildhaften Aufzählung die Kulturerrungenschaften des Menschen, wie sie zumeist in den frühorientalischen Kulturen in Erscheinung getreten sind (hier in trockener Abstraktion): Seefahrt, Ackerbau, Vogelfang, Jagd, Fischfang, Wildtierzähmung; Sprache, Gedanke, soziale Gemeinschaftsordnung, Hausbau, Heilkunst, technische Kunstfertigkeit, moralisches Verhalten gegenüber Göttern und Menschen.

Als Ausnahme erlebte ich in einem Fall, daß eine Lateinergruppe der 12. Klasse, die geschlossen keinen Wert auf eine Latinum-Prüfung legte, den Wunsch äußerte und erfüllt bekam, dieses Jahr hindurch Griechisch als Sprache zu lernen. Wir arbeiteten am Johannes-Evangelium und erreichten wesentliche Einblicke in die besondere Aufgabe des Griechischen, die Tatsachen des Neuen Testaments in einer Weltsprache zu verkünden. Hat die griechische Sprache der klassischen Zeit ihren Zauber durch Einwohnung des Schönen erlangt, so ist sie im Evangelium zur Trägerin höchster spiritueller Inhalte geworden.



# Eine Latein-Eurythmie

*Ein gemeinsames Projekt der Lateinlehrerin A. E. Radke  
und der Eurythmisten Hiltrud und Rudolf Heymann*

Am 27. 1. 94 hielt Johannes Kiersch (Institut für Waldorfpädagogik in Witten) einen Vortrag mit dem Thema »Der Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule«<sup>1</sup> in Marburg. Als Einstimmung auf das Vortragsthema und Demonstration, wie das Fremdsprachenkonzept Rudolf Steiners, das Kiersch vorstellte, in der Praxis verwirklicht werden kann, hatte ich zusammen mit den Eurythmisten Hiltrud und Rudolf Heymann mit der Lateingruppe der 10. Klasse eine Eurythmie zu der Horaz-Ode IV,6 (zweite Hälfte) erarbeitet.

Der Lateinunterricht ist besonders auf eine Zusammenarbeit mit Eurythmisten angewiesen, da es den Schülern schwerfällt, Latein als Sprache wahrzunehmen, als eine Ausdrucksform von Welterfahrung, die bis in unsere Gegenwart hineinwirkt. Meistens bringen die Schüler von zu Hause das Vorurteil mit, im Lateinunterricht gehe es um ein intellektuelles Spiel, in dem man nach komplizierten Regeln (Grammatik) Buchstabenkombinationen mit Hilfe von Schlüsseln (Lexika) »decodiert«. Den Sprachsinn auch im Lateinunterricht beim Erlernen der Alten Sprachen zu betätigen wird nicht erwartet: Man liest lateinische Texte gewohnheitsmäßig nur stumm, wodurch der im Lateinischen noch überall spürbare Abbildcharakter der Sprache nicht wahrgenommen wird. Die Gefühlswerte der Vokale und die das Wirken des Menschen in der Welt beschreibenden Konsonanten werden von den Schülern beim stummen Lesen nicht aufgenommen, so daß eine seelische Verankerung des Gelernten im Gedächtnis nicht gelingen kann.<sup>2</sup>

Aber die Eurythmiekunst soll im Lateinunterricht nicht als eine effektive Mnemotechnik mißbraucht werden: Sie soll mitwirken an der Gestaltung des lateinischen Sprachkunstwerkes.

Um ein solches Gesamtkunstwerk mit den Schülern zu erschaffen, habe ich einen Text gewählt, der für diese Schülergruppe besonders geeignet ist: Im carmen IV,6 wendet sich ja Horaz an die 27 Jünglinge und 27 Mädchen aus angesehenen römischen Familien, mit denen er das »carmen saeculare« einstudiert hat. Der sogenannte »Vorgesang zum carmen saeculare« (IV,6) ist zum einen ein verkleinertes carmen saeculare, ein Götterhymnus an Apoll und Diana, zum andern eine Selbstdarstellung des Horaz als Dichter-Priester, der die Jünglinge und Mädchen des darstellenden Chores auffordert zum Götterlob und der hofft, daß sich die Mädchen (natürlich sind die Jünglinge entsprechend mitgemeint) noch als verheiratete Frauen daran erinnern wer-

den, unter der Leitung des Horaz seine Dichtung vorgetragen zu haben. Und in einer sehr ähnlichen Situation hat sich die Lateingruppe befunden während der Einstudierung der Eurythmie: Es sind Jugendliche des gleichen Alters wie die im Horaz-Gedicht angeredeten. Auch sie haben den Hymnus des Horaz mit wahrscheinlich ähnlichen Gewändern und Gebärden dargestellt – und werden sich vielleicht später an diese Eurythmie erinnern, wenn sie an ihren Lateinunterricht zurückdenken.

Und meine Hoffnung ist, daß sie auch etwas vom Geist des Apoll und seines Dichters Horaz gespürt haben.

## Zur Form der Eurythmie

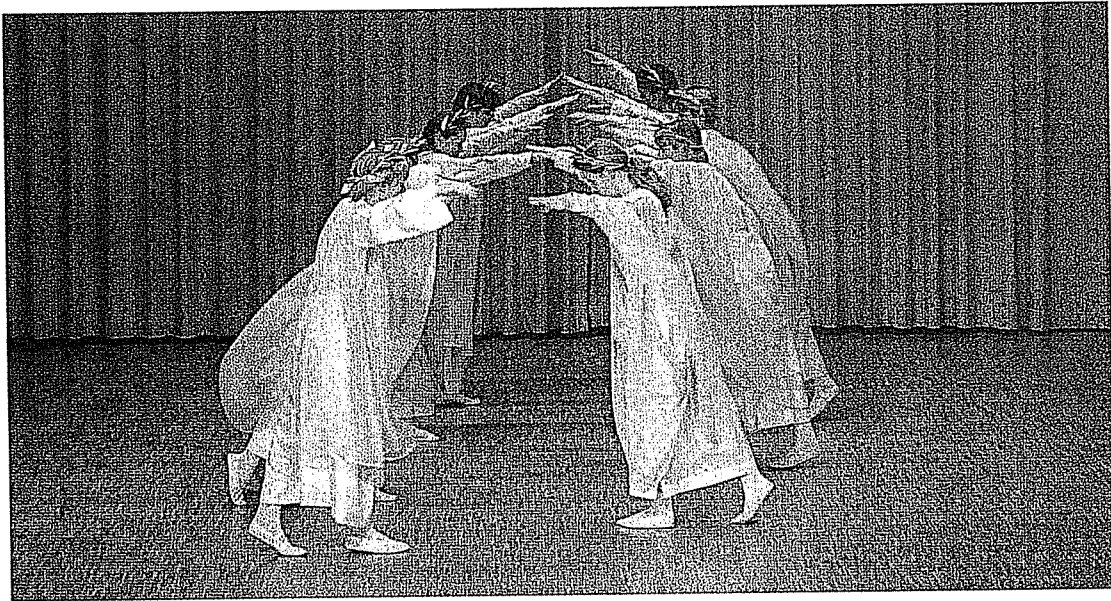
Für jede Zeile der sapphischen Strophe ist eine eigene Form entwickelt worden, die sich in den einzelnen Strophen wiederholt, wobei der Adoneus zweimal gestaltet wird in einer Bewegung nach links, die wie ein Echo nach rechts zurückschwingt.

Zu Beginn der Eurythmie erklingt auf dem Klavier eine Komposition von Jan Novak, in der der Rhythmus der sapphischen Strophe vertont ist.<sup>3</sup> Die Gruppe bewegt sich zum »metrum purum«, dem reinen Metrum. Dann erst beginnt die Rezitation. Ebenso schließt die Eurythmie mit der Wiederholung der Novak-Komposition.

Horaz beansprucht mit Stolz, griechische Dichtung in Rom zu pflegen: *Lesbium servate pedem* (»achtet wohl auf des lesbische Maß«).

So schließt die eurythmische Form an griechische Reigentänze an; sie wird abwechselnd frontal und zum erhöht gedachten Kreismittelpunkt gelaufen (unter Einbeziehung der eurythmischen Seelengeste »Abhängigkeit vom All«<sup>4</sup>, die sich zur Anrufung der Götter besonders eignet). Gespiegelt wird die Form vorn-hinten, so daß die Führung ständig wechselt.

So, wie beim Lied die Melodie immer wiederkehrt, wiederholt sich die eurythmische Form in jeder Strophe mit – entsprechend dem Text – wechselnden Lautgebärden. Für die lateinischen Laute tauchte eurythmisch kein größeres Problem auf. Interessant waren die Lautverbindungen: Ai – Oi – Eu; dabei ergab sich ein Weg von stark nach außen gewendeter bis zur verinnerlichten Gebärde des »Eu«. Beim »Oi« (Phoebus)<sup>5</sup> entstand eine kraftvolle Bewegung aus halbrunden Formen mit innerlichem und nach außen strahlendem Charakter.



*Eurythmische Darstellung eines lateinischen Gedichts. Das altgriechische Gedicht ist ursprünglich zugleich Lied und rhythmische Bewegung, und in diese Tradition stellt sich auch der römische Dichter Horaz hinein. So liegt eigentlich nichts näher als der eurythmische Ausdruck der Rhythmen und Laute. Auf diese Weise gelangen die Schüler vom üblichen stummen Lesen und abstrakten Erfassen der alten Texte zu einem ganzheitlichen Erleben dessen, was sich geistig, seelisch und willenshaft in der klingenden Bewegung der Sprache ausdrückt.*

## Die Horaz-Ode IV, 6, 25 ff.

Doctor argutae fidicen Thaliae,  
Phoebe, qui Xantho lavis amne crinis,  
Daunia defende decus Camenae,  
levis Agyieus.

Spiritum Phoebus mihi, Phoebus artem  
carminis nomenque dedit poetae:  
virginum primae puerique claris  
patribus orti,

Deliae tutela deae, fugacis  
lynxas et cervos cohibentis arcu,  
Lesbium servate pedem meique  
pollicis ictum,

rite Latonae puerum cantentes,  
rite crescentem facē Noctilucam,  
prosperam frugum celeremque pronos  
volvete mensis,

Nupta iam dices ego dis amicum  
saeculo festas referente luces  
reddidi carmen docilis modorum  
vatis Horati.

Du, Thalias Lehrer, der Lyra Meister,  
Phöbus, der sein Haar in des Xanthos Flut netzt,  
spende Schutz und Ruhm der italschen Muse,  
holder Agyieus!

Höherm Geist hat Phöbus, es hat mir Phöbus  
Liederkunst verliehn und den Dichternamen:  
edle Jungfrau ihr und von hohen Vätern  
stammende Knaben,

Junge Schar in Delias Schutze, deren  
Pfeil den Hirsch erlegt und den Luchs im Laufe,  
achtet wohl aufs lesbische Maß und, wie mein  
Daumen den Klang rührt;

Singet fromme Weisen dem Sohn der Leto,  
fromm der glanzvoll wachsenden Himmelsleuchte,  
ihr, die Korn uns gibt und der raschen Monde  
eiligen Lauf lenkt!

Noch als Gattin sagst du dereinst: »Auch ich sang  
an dem hundertjährigen Fest ein holdes  
Lied den Göttern, wie es Horaz, der Sängler,  
mit uns geübt hat.«

*(Übersetzung nach Kayser, Nordenflycht und  
Burger, hrsg. von Hans Färber, Tusculum  
Bücherei 1967)*

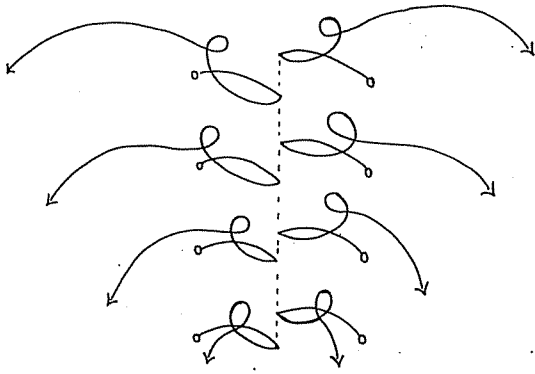
1 Johannes Kiersch: Fremdsprachen in der Waldorfschule – Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts, Stuttgart 1992. In diesem Buch merkt Kiersch an, daß eine theoretische Begründung eines anthroposophischen Latein-Unterrichts in seinem Buch nicht geleistet ist. Daher hat sich eine Initiativgruppe von Lateinlehrern gebildet, die die Impulse für den Unterricht in den Neuen Sprachen auf die Alten Sprachen übertragen will. Es wird auch an einem Lehrbuch für den Lateinunterricht an Waldorfschulen gearbeitet.

2 Olaf Oltmann: Gedächtnisbildung an Waldorfschulen. In: F. Bohnsack, E.-M. Kranich: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Weinheim 1990, S. 219 ff.

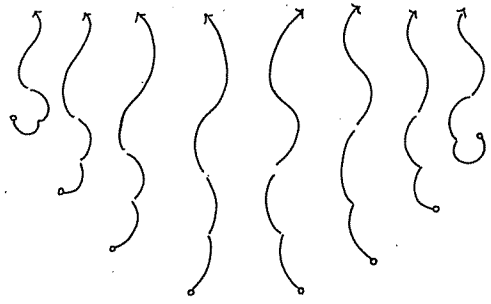
3 Jan Novak: carmina latina, München 1985, S. 16 f.

4 Ausgabe für die Eurythmie von Rudolf Steiner.

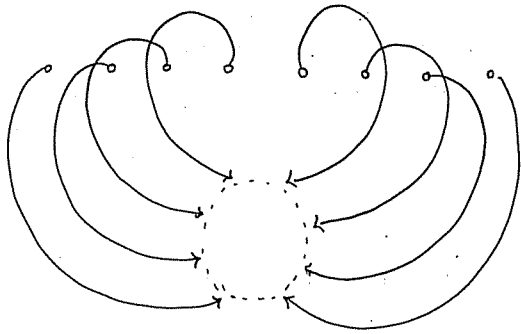
5 Eurythmisch gestaltet man primär nach dem Klang, nicht nach der Schreibweise.



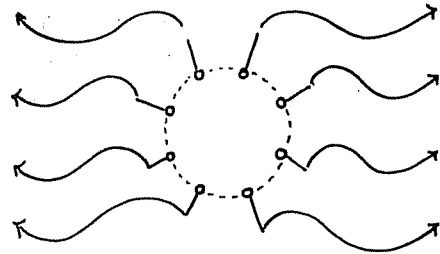
I. Doctor argutae  
fidicen Thaliae



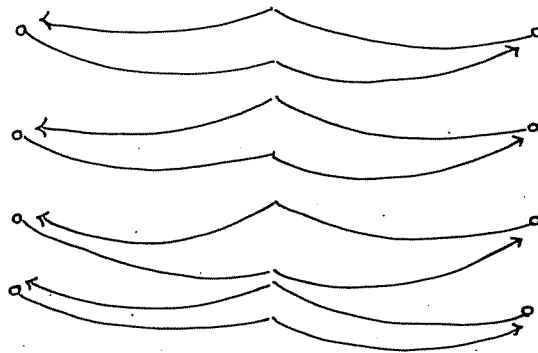
II. Phoebe qui Xantho  
lavis amne crinis



III. a. Dauniaie



III. b. defende decus  
camenae



IV. Levis Agyieu  
(stumm die Form zurück)

## Die Situation von Eltern an heilpädagogischen Schulen

*Viele Eltern, die ihre Kinder heilpädagogischen Schulen auf der Basis der Waldorfpädagogik anvertrauen, werden zu diesem Schritt durch die Not ihres Kindes geführt, ohne sich bereits näher mit den pädagogischen Grundlagen und Methoden einer solchen Schule vertraut gemacht zu haben. Daraus erwachsen im Laufe der Schulzeit Fragen, aber es kommt häufig nicht zu einem freimütigen Dialog mit den Lehrern – aus Gründen, die im folgenden dargestellt werden. Es wäre wohl lohnend zu untersuchen, wieweit es solche Situationen auch an »normalen« Waldorfschulen gibt. Red.*

Auch in den 90er Jahren ist der Zustrom von Schülern an die Waldorfschulen unvermindert, wenn nicht sogar im steten Wachsen begriffen. Die zunehmende Beliebtheit und Anziehungskraft der Waldorfeinrichtungen mag zum einen hergeleitet werden aus einer konkreten, handfesten Kritik am herkömmlichen staatlichen Schulsystem mit seinem einseitig orientierten Intellektualismus, mit dem Betonen, Bewerten und Vergleichen von Leistungen und mit seiner naturwissenschaftlich-materialistischen Ausrichtung. Aber sie findet ihre Ursachen ohne Zweifel auch in einer eher vagen und diffusen Sehnsucht des heutigen Menschen nach Klarheit, Geborgenheit und Sinn im Leben. Viele Eltern wählen die Waldorfschule nicht nur, weil sie in ihr eine menschlichere Alternative zur Staatsschule sehen

und weil sie davon ausgehen, daß die künstlerisch-musischen und religiösen Inhalte dieser Erziehung einen heilsamen, quasi therapeutischen Effekt implizieren, sondern nicht zuletzt auch, weil sie selber Halt und Identität suchen in einer ganzheitlichen Lebensauffassung. Gelten solche Beweggründe schon für die Eltern ganz gesunder Kinder, um wieviel tiefer und eindringlicher müssen sie von Eltern behinderter, kranker oder entwicklungsverzögerter Kinder empfunden werden. Die Suche nach einer Schulwirklichkeit, die auch den sogenannten Seelenpflegebedürftigen Kindern die Möglichkeit zu einer freien und gesunden Persönlichkeitsentwicklung bietet, führt viele (verzweifelte) Eltern schließlich in die Waldorfschulen für Heilende Erziehung.

Hier werden die Kinder zunächst in der Gesamtheit ihrer Persönlichkeit im wahrsten Sinne des Wortes angenommen. Angenommen nicht nur als Schüler dieser besonderen Schule, sondern angenommen auch als Kind, durch dessen individuelle Besonderheit die Frage nach dem Schicksal des Menschen eine ganz eigene Note erhält und das mit seinem Anderssein das sogenannte Normale in neues, oftmals irritierendes Licht rückt.

Aus dem Blickwinkel der anthroposophischen Heilpädagogik ist jedem Schicksal ein einzigartiger und notwendiger Auftrag im Leben gegeben, durch dessen Erfüllung erst der eigentliche Reichtum und die verborgenen Freiheiten des

Menschseins sichtbar werden. Verwoben in das Netz schicksalhafter Gesetzmäßigkeiten, ist auch oder gerade dem behinderten Menschen eine Aufgabe zugewiesen, an der nicht nur er selber, sondern auch seine Mitmenschen reifen und wachsen sollen. Eltern, die erstmalig an eine anthroposophisch orientierte Sonderschule kommen, sind immer wieder bewegt von der tiefen und grundsätzlichen Achtung, die dem behinderten Kind hier entgegengebracht wird. Entsprechend groß ist denn auch ihre Erleichterung, einen solchen Schulplatz für ihr Kind gefunden zu haben. Viele Eltern erfahren zum ersten Mal im Zusammenleben mit ihrem behinderten Kind, daß es endlich einmal nicht beurteilt wird nach dem, was es alles nicht ist und nicht kann, sondern nach dem, was an Schönerm, Unvergleichlichem und Kostbarem in ihm verborgen liegt, und häufig werden auch ihnen erst jetzt die Augen geöffnet für Qualitäten des Kindes, die sie unter dem Druck der Anpassung an die Normalität gar nicht mehr wahrnehmen konnten.

### Gefahren der Abhängigkeit

Die Entkrampfung und innere Befreiung, die Eltern erleben, wenn sie ihr Kind solchermaßen gut untergebracht wissen, wirkt sich oftmals wohltuend auf das gesamte Familienklima aus. Es ist daher verständlich, in den Auswirkungen jedoch recht zweischneidig, daß Eltern zunächst mit großer Dankbarkeit reagieren, gleichzeitig aber die Sorge in sich tragen, das Kind könne den Schulplatz – aus welchen Gründen auch immer – wieder verlieren. Sie drohen in eine ungute Abhängigkeit zu geraten, die von einem unbestimmten Gefühl der Verpflichtung und dem hilflosen Bewußtsein, dies sei die einzig an-

nehmbare Lösung für das Kind, bestimmt ist. Dem Nährboden für eine gleichrangige und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule gehen durch diese Voraussetzungen lebensnotwendige Substanzen verloren, denn indem die Eltern aus falsch verstandener Loyalität potentielle Kritik, Meinungsverschiedenheiten oder Konflikte unterdrücken, wird eine schöpferische Entwicklung verhindert, wie sie sich nun einmal nur aus dem Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand ergeben kann. Mit zunehmendem Alter des Kindes, häufig etwa um das dritte Schuljahr herum, werden neue Fragen in den Eltern wach, gestehen sie sich ein, daß sie das eine oder andere im Lehrplan, in den Erziehungsmethoden oder auch in dem der Pädagogik zugrunde liegenden Weltbild nicht richtig eingeschätzt oder begriffen haben.

### Fragen an den Unterricht

So kommt der Zeitpunkt, da sich die Eltern des geistig behinderten oder stark entwicklungsverzögerten Kindes fragen, ob es denn nun wirklich vom Hauptunterricht, dessen Inhalte im wesentlichen dem Lehrplan der »normalen« Waldorfschulen entnommen sind, profitieren kann. Sie reagieren mit Argwohn, wenn sie erleben, daß ihr Kind die Schreifschrift erlernt, bevor es noch alle großen Druckbuchstaben kennt, oder wenn es mit Bruchrechnung konfrontiert wird, ohne daß es sich den Zahlenraum 1 bis 20 schon erschlossen hätte. Statt Märchen, Fabeln und Legenden in der Urfassung wünschen sie sich vielleicht einfache, schlichte Umweltgeschichten, die am Erfahrungshorizont des Kindes ansetzen und die es sprachlich ergreifen kann. Wie verwirrend der obligatorische Erzählstoff für viele Eltern ist,

hört man an Elternabenden immer wieder mehr oder minder deutlich heraus. Die Sorge ist groß, ob auch das behinderte Kind, dem gänzlich andere Wahrnehmungsstrategien zur Verfügung stehen als einem gesunden Schüler, die zum Teil recht schwierigen und anspruchsvollen Erzählungen wirklich in der rechten Weise aufnehmen und verarbeiten kann. Und wenn die Auswahl des Erzählstoffes wie auch anderer Unterrichtsinhalte dann auch noch damit begründet wird, sie basiere auf der Vorstellung einer Entsprechung von ontogenetischer und phylogenetischer Entwicklung und würde immer an den besonderen entwicklungspsychologischen Fragestellungen des jeweiligen Lebensalters ansetzen, dann schürt dies die Zweifel häufig mehr, als daß es sie behebt. Woher sollen beispielsweise die Eltern eines geistig behinderten 10jährigen Kindes auch die Gewißheit nehmen, daß es tatsächlich den seelischen Reifeprozess wie ein normales Kind vollzogen hat und nun aufnahmefähig ist für die nordische Mythologie?

Der Fremdsprachenunterricht ab der ersten Klasse – für »normale« Waldorferkinder eine besondere Attraktion – wird von Eltern behinderter Kinder mit gemischten Gefühlen wahrgenommen. Leider meist unausgesprochen, lebt in ihnen die Frage, warum ihr Kind sich einer Fremdsprache öffnen soll, wenn es noch nicht einmal in der Muttersprache heimisch geworden ist, in der es ihm noch so schwer fällt, Gedanken zu ordnen und sie in einfache Strukturen und Worte zu kleiden. Erklärungen wie: Das Kind solle ja zunächst nur erlebend aufnehmen und erst viel später den Stoff erkennend durchdringen, sind meist weniger aufschluß- und hilfreich für die Eltern, als so mancher Waldorflehrer vermutet.

Kopferbrechen bereitet auch immer wieder der Epochenunterricht. Eine Mutter berichtete mir neulich etwas verzagt: »Die Lehrerin meiner Tochter hat mir erklärt, der Epochenunterricht gäbe den Kindern Zeit zum Vergessen. Und so wie die Erlebnisse des Tages über Nacht in Vergessenheit geraten und am anderen Morgen in neuer Gestalt vor einem stehen, so sei es auch mit dem Zeitraum zwischen den Epochen eines Faches. Erst aus Vergessen und Wiedererkennen ergäbe sich die richtige Qualität des Lernens. Für uns mag das ja auch zutreffen, aber ich weiß doch, daß meine Tochter ohnehin alles vergißt. Was wir nicht ständig in der Vorstellung am Leben erhalten und in Erinnerung bringen, ist nur allzuoft einfach für immer weg. Manchmal wünsche ich mir, sie dürfte die behandelten Lerninhalte ganz stur täglich wiederholen und einüben.«

### Sich den Wahrnehmungen der Eltern öffnen

Leider artikulieren viele Eltern das Unbehagen, das sie in sich tragen, nicht deutlich oder energisch genug; doch muß man dabei einfach sehen, daß sie mit ihren Bedenken und Gewissenskonflikten durchaus auch nicht immer offene Türen bei den Lehrern einrennen. Reaktionen wie Unverständnis oder Ungeduld sind, wenn auch meist freundlich verpackt, auf Lehrerseite häufig anzutreffen und fördern nicht unbedingt einen »herrschaftsfreien«, klärenden Dialog. Auch der oft zitierte Satz: »Sie müssen uns schon Vertrauen schenken, denn das ist unsere Grundlage, um mit Ihrem Kind zu arbeiten«, bringt Eltern auf ungute Weise zum Schweigen. Sie, die die Schwierigkeiten und Unfähigkeiten, aber auch die Stärken des Kindes



im Alltag auf ganz eigene, »unpädagogische« Art erleben dürfen, haben über Jahre eine, wenn auch vielleicht subjektive und »unprofessionelle«, so doch äußerst tiefgründige und differenzierte Einschätzung von den Möglichkeiten und Grenzen des Kindes entwickeln können. Wie hilfreich und im Sinne des Kindes förderlich könnte es da sein, wenn die Lehrer sich der Wahrnehmung der Eltern, gerade auch wenn diese von ihrem eigenen Urteil abweicht, öffnen könnten. Nur in einer Gesprächssituation, die die absolute Akzeptanz der Kompetenz des Gesprächspartners voraussetzt, können aus dem gemeinsamen Betrachten und Abwägen der Bedürfnisse des Kindes übereinstimmende Wege und ineinandergreifende Hilfsangebote entworfen werden.

Ohne Zweifel muß dabei die besondere Situation von Eltern behinderter Kinder berücksichtigt werden, die in der Regel einen mehr oder minder langen Leidensweg hinter sich haben und deren Empfindsamkeit sowohl für bestätigende als auch für kränkende Bemerkungen auffällig hoch ist. Nicht immer mag ihr Bild vom eigenen Kind objektiv sein, ist es doch häufig durch übertriebene Schutzin-

stunkte oder aber auch durch tägliche Konflikte oder uneingestandene Ablehnung der Behinderung verstellt. Dennoch kann jede Facette der elterlichen Wahrnehmung für den Lehrer bedeutsam sein und muß von ihm ernst genommen werden, denn nur aus der Gesamtheit der widergespiegelten Eindrücke vermag er sich der wahren Persönlichkeit des Kindes zu nähern.

Die optimalen Lern- und Entwicklungsbedingungen behinderter Kinder bestehen durchaus nicht in der totalen Übereinstimmung von Schule und Elternhaus, sie bedürfen aber der weitestgehenden Bereitschaft beider Seiten, das im anderen kritisch wahrgenommene Fremde und Unverständliche in einem offenen, gleichberechtigten Diskurs zu klären und dem anderen das Wissen um die Relativität des eigenen Standpunkts zu signalisieren.

Die Kraft des Zuhörens und die Fähigkeit, elterliche Sorgen und elterliche Kritik ohne Animosität, ohne Angst um Prestigeverlust, vor allem aber ohne herablassende Zurückweisung annehmen zu können, ist es, was ich so manchem Waldorflehrer wünsche. *Marianne Steiner*

## Epochenunterricht in der Diskussion – 3. Teil

*Der folgende Beitrag setzt eine Reihe von Erörterungen über die Frage fort, ob das Prinzip des Epochenunterrichts (am frühen Schulmorgen) auch auf andere Fächer (am weiteren Schultag) übertragbar ist. Zuletzt hatte Franz Stark unter dieser Fragestellung die Fächer Eurythmie und Turnen (bzw. Gymnastik) betrachtet (Ja-*

*nuarheft, S. 48 ff.; dort sind auch die früheren Beiträge verschiedener Autoren verzeichnet). Jetzt fragt Stark nach dem besonderen Charakter des Epochenunterrichts am Beginn des Vormittags, wie er als »Hauptunterricht« vom Klassenlehrer gehalten wird.*

*Red.*

Während im ersten Teil dieser Serie (Nov. 1994) der Epochenunterricht ganz allgemein charakterisiert wurde, soll hier jener Epochenunterricht beschrieben werden, den wir im Hauptunterricht vollziehen. Er unterscheidet sich von den übrigen Epochen (Fachunterrichts-Epochen) in sehr feiner, aber auch entschiedener Weise. In der schon zitierten Konferenz vom 16.11.1921, als sich Steiner für die Konzentration z. B. des Handwerksunterrichtes ausspricht, antwortet er auf die Frage von Herrn X: »Man müßte nur wissen, was wegfallen müßte«, mit der Bemerkung: »Der Klassenunterricht (Hauptunterricht) dürfte nicht tangiert werden.« Aus allem heraus, was wir über die Bedeutung dieser ersten beiden Stunden des Schultages wissen und durch eigene Erfahrung gelernt haben, dürfte der Hauptunterricht nicht angetastet werden und damit auch nicht das Prinzip des Klassenlehrers.

### Zum Aufbau des Hauptunterrichts

In »Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner« schreibt Ernst Weißert über Hans Rutz<sup>1</sup>: »Die anthroposophische Menschenkunde war für ihn zum Übungsfeld geworden ... Über den Aufbau des zweistündigen morgendlichen Hauptunterrichts einer dreiwöchigen Unterrichtsperiode in dem sogenannten Epochenunterricht, über die Einbeziehung des künstlerischen Elements in jede Darstellung haben viele von uns (die Seminaristen) alles von ihm gelernt ... Da war alles sorgfältig aufgebaut, vom Morgenspruch über den rhythmischen Teil, die Wiederholung vom Vortag, die Neudarstellung bis zu dem Erzählstoff am Abschluß des Hauptunterrichts.« In den 50er Jahren hat Hans Rutz die Didaktik des Hauptunterrichts im Kollegium der Rudolf Steiner Schule München dargestellt. Seine Ausführungen hatten

sich bei mir tief eingepägt, und ich hielt mich daran. Erst einige Jahre später, als ich die Zusammenhänge mehr durchschaute, wurde mir die Wirksamkeit bewußt erlebbar. Was zunächst ein sicheres Empfinden für die Richtigkeit der Abfolge war, wurde durch das Erkennen des menschenkundlichen Hintergrundes zum bewußten Tun.

Verschaffen wir uns nun zunächst stichwortartig einen Überblick. Es folgen beim Unterricht des Klassenlehrers im allgemeinen aufeinander:

1. der Morgenspruch
2. der »rhythmische Teil«, musikalisch: Gesang, Instrumente; sprachlich: Übungen, Dichtung, die Zeugnissprüche
3. Wiederholung, als Gespräch
4. Darstellung des neuen Stoffes durch den Lehrer
5. Umsetzung des Erlernten durch den Schüler: Malen, Zeichnen, Schreiben usw.
6. Die Erzählung des Lehrers

### Das Vorher und das Nachher

Bevor wir zur menschenkundlichen Begründung dieses Aufbaus kommen, einige Bemerkungen, die dem Leben mit seiner Vielfalt gelten, denn es kann sich nicht darum handeln, ein Schema aufzuzeigen, das starr befolgt werden muß. Andererseits wird die Einsicht in das Menschenkundliche der generellen Linie folgen. Neben den Differenzierungen durch die Altersstufen wird die Thematik einer Epoche den Ablauf verändern, evtl. sogar aussetzen. Denken wir an die Hausbau-Epoche in der 3. Klasse oder an die Vorbereitung eines Klassenspiels. Weiterhin müssen wir sehen, daß vor und nach dem Hauptunterricht einiges geschieht: der Empfang der Kinder durch den Klassenlehrer, Gespräche, Zuhören, wenn Kinder wichtige Erlebnisse hatten, Zuspruch,

Tröstung, Ermunterung oder das Schlichten von Zwistigkeiten. Vieles kann sich bis ins Klassengespräch hineingießen. Nur darauf habe ich stets geachtet, daß diese morgendlichen Einzelgespräche den Beginn des Unterrichts nicht erheblich hinauszögerten. Auch nach dem Unterricht hat der Klassenlehrer doch manches mit dem einen oder anderen Schüler »zu richten«.

### Zur Menschenkunde: das Aufwachen

Wir erwachen. Zumeist ist es ein optischer oder ein akustischer Eindruck. Licht dringt durch die geschlossenen Lider, eine Stimme wird gehört. Bereits durch den Aufwachprozeß werden Puls und Atem beschleunigt, zunächst kaum bemerkbar. Wir schlagen die Augen auf, ordnen unser Gesichtsfeld oder beginnen zu sprechen: »Wie spät ist es?«, »Ist heute Sonntag?«, Gefühle wallen auf, Erinnerung wird bewußt. Puls und Atem können, obwohl ich noch keine körperliche Bewegung gemacht habe, sich stark oder weniger stark beschleunigen. Fällt mir etwas ein, was ich an diesem Tag überstehen muß, dann kann das Herzklopfen sehr laut sein. Normalerweise werden wir nach dem ersten Blickkontakt mit unserer Umgebung und einem Strecken der Glieder uns zunächst aufsetzen. Wer krank ist, oder der Genevende sollte vorsichtig in den Stand gehen. Hier wird die Rolle der Gliedmaßen besonders deutlich. Kleine Kinder brauchen nach tiefem Schlaf einige Zeit, um sicher auf den Beinen stehen zu können. Aber auch die Hände bzw. die Finger versagen zarten Naturen den Dienst – will man kurz nach dem Aufstehen z. B. ein Schuhband knoten. So erleben wir den Aufwachprozeß ausgehend von den Sinneswahrnehmungen vorzüglich des Kop-

fes, über das Regewerden der Brustregion – Herz und Lunge – bis hin zu den Händen und Füßen.<sup>2</sup>

### In-Einklang-Versetzen

So zeichnet uns die Natur des Menschen etwas vor, das wir erkennen und beachten müssen. Im ersten Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde« (GA 293, vom 21.8.1919) weist uns Steiner darauf hin, wie der Erzieher den Übergang vom geistigen zum physischen Plan begleiten muß: »Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfaßt, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib, oder dem Leibeskörper«.

Und wenn jeden Morgen die kindliche Seele, aus der geistigen Welt kommend, wieder eintaucht in den Leibeskörper, vollzieht sich eine Geburt im Kleinen. Greifen wir diesen Aufwachprozeß im Hauptunterricht methodisch-didaktisch auf, so regulieren wir den Tagesrhythmus und versetzen das Seelisch-Geistige des Menschen in Einklang mit dem Körperlich-Leiblichen. Den kleineren Atemrhythmus von Lunge und Puls und den größeren von »Ein- und Ausatmen des Geistig-Seelischen« im Wechsel von Schlafen und Wachen muß das Kind erst lernen. (Mißt man den Atem-Puls-Rhythmus in einer ersten Klasse, sind die Werte ganz individuell. In einer höheren Klasse, schon von der fünften an, gleichen sich die Werte aus. Sprechen wir mit Müttern einer ersten Klasse, so erfahren wir auch von der Instabilität des Schlafrhythmus, bis dahin, daß es noch Mittagsschläfer gibt, deren Nachtschlaf entsprechend verschoben ist.) Nun sind diese Phänomene mehr als nur Äußerlichkeiten, mehr als nur Varianten verschieden veranlagter Körper; sie sind Ausdruck des Unvermögens, das eigene Wesen mit der Außen-

welt in vollen Einklang zu bringen. R. Steiner: »So wird zunächst alle Unterrichts- und Erziehungstätigkeit auf ein recht hohes Gebiet gelenkt, auf das Lehren des richtigen Atmens und auf das Lehren des richtigen Rhythmus im Abwechseln zwischen Schlaf und Wachen.«<sup>3</sup>

Fassen wir noch einmal das Bild der Geburt ins Auge: Das Menschenwesen kommt aus einer anderen Welt und muß sich erst allmählich den irdischen Gegebenheiten anpassen. Kein Lebewesen braucht hierfür so lange wie der Mensch. Auch die Veränderung der Proportionen ist einmalig und extrem. Der Kopf des Säuglings, im Verhältnis zum übrigen Körper 1 : 3 (beim Erwachsenen 1 : 7), bleibt lange Zeit dominant. Der Anschauung bietet sich das Bild abströmender Kräfte vom Kopfe aus in die übrige Organisation. Erst um das elfte Lebensjahr ist dieser Prozeß abgeschlossen; das Kind hat ein Höchstmaß an Harmonie der Proportionen erreicht. Das weitere Wachstum bringt eine Überproportionalität der Gliedmaßen. Und wenn ich davon sprach, daß das Hereinkommen am Morgen aus der Schlafeswelt ein kleiner Geburtsvorgang ist, dann ist es ein Hinweis darauf, daß sich hier etwas ganz ähnliches vollzieht, wie im großen Inkarnationsprozeß über Jahre hin. Noch ist das Kind im Beginne des 2. Jahrsiebt nicht jener irdische Gliedmaßenmensch, der die Erdenverhältnisse mit Wachheit beherrscht. Es ist noch viel Träumendes und Unbewußtes im Umgang mit der Welt da. Wiederholen wir in künstlerisch gestalteter Weise im Unterricht den Aufwachprozeß, so unterstützen wir in gesunder Weise die Inkorporation. Beachten wir dazu den Hinweis Steiners (genannter Vortrag), daß es vor allem darauf ankommen wird, die rechte Harmonie herzustellen zwischen At-

mungsprozeß und Nerven-Sinnes-Prozeß, dann wird das Aufgreifen dieses täglichen in den Leib hinein Geborenwerdens den gesamten Tagesrhythmus heilsam beeinflussen. Nicht nur das natürliche Aufwachen, sondern auch das Einschlafen werden harmonischer verlaufen. Die weitaus meisten Störungen im psychischen und im physischen Bereich des Kindes resultieren aus einer Mißachtung der Bedeutung der genannten Rhythmen. Statt diese Atmungsprozesse in den Vordergrund der Erziehung zu stellen, wendet man sich an das Nerven-Sinnes-System, den Intellekt. Durch das Fixiertsein auf die kognitive (erkenntnismäßige) Leistung des Lernenden werden Kräfte im Kinde abgezogen, die es zum Aufbau seines Leibes braucht, und damit wird dem Seelischen die natürliche Grundlage zur echten Lernbereitschaft entzogen. (Dies gilt nicht in gleicher Weise für den Jugendlichen.)

Was können wir nun aus unseren Beobachtungen zum Aufwachvorgang an Erkenntnissen für den Hauptunterricht gewinnen?

#### Betrachtung des Hauptunterrichtes

Wir beginnen mit dem Morgenspruch. Er steht allein für jenen Moment, der das unmittelbare Aufwachen ausmacht. Wir sind wach als sprechender, denkender Mensch. Hätten die Kinder nicht schon auf dem Schulweg mannigfache Sinnesindrücke gehabt, so müßte die gedankliche, die vorstellungsmäßige Sphäre eine Zeitlang angesprochen werden; so aber sind die Kinder zum Teil bereits überwach. Eine Harmonisierung von der menschlichen Mitte aus muß unmittelbar nach dem Spruch beginnen. Durch das Singen wird das Kind zurückgeführt in ein träumendes Wachen oder wachendes

Träumen. Wichtig bei diesem Schritt ist auch der Gedanke an die »Klassenindividualität«. Nehmen wir dieses Gemeinschaftswesen als eine Realität, dann können wir nach dem Morgenspruch nicht in die Vereinzelung gehen. Auch ist es noch nicht an der Zeit, Sprache zu fordern, sofern an die Zeugnisprüche gedacht wird. Harmonisierend und gemeinschaftsbildend wirkt der Gesang, die Klasse erlebt sich als Ganzes. Diese Empfindung wird durch die methodischen Variationen verstärkt. R. Steiner legte großen Wert darauf, das Singen und Zuhören im Wechsel zu üben. Danach wird das Musikalische fortgeführt, vor allem dort, wo in den ersten Klassen die Leier benützt wird. Der Schritt von der Musik zur Sprache ergreift das Bewußtsein stärker. Wenn ich mich auch durch den rhythmischen Grundcharakter noch an die Mitte wende – Sprache ist ohne Bewußtsein nicht möglich. (Der Sing-Sang, das Herunterleiern darf erst gar nicht entstehen!) Der Aufwachprozeß ist in vollem Gange. Hier ist eine Zäsur sinnvoll, die Zeugnisprüche führen über zum Gespräch, in dem auch der einzelne Schüler für seine Rede »geradestehen« muß. Das Unterrichtsgespräch, die Wiederholung verlangt eine neue, andere Aktivität als das Bisherige. Im Erinnern und Vorstellung-Bilden (bei der Darstellung des neuen Stoffes) setze ich mich mit der Welt auseinander. Eine nächste Bewußtseinsstufe ist erreicht, ich stelle mich innerlich der Welt gegenüber. Schließlich werde ich bis in die Gliedmaßen tätig; die Umsetzung des Gelernten in das Schreiben, Zeichnen, Malen usw. läßt mich die Welt »ergreifen«. Aus einem Menschen, der die Welt aufnimmt, ist jener Mensch geworden, der sich der Welt einprägt, der durch sein Tun hinauswirkt.

Wenn am Ende des Hauptunterrichts

der altersgemäße Erzählstoff vom Lehrer dargeboten wird, erfüllen sich Herz und Haupt mit Gedankenbildern. Was durch die Tätigkeit aufgewühlt worden war, beruhigt sich. Wie der Wind den Wasserspiegel des Sees bewegt und wellt, so hat das Geistige Seele und Leib in Bewegung gebracht, es ist untergetaucht bis in die Fingerspitzen. Die Phantasie schafft Bilder, ich verbinde mich wieder mit dem Geistigen; ich kehre zum Ursprung zurück. Durch das Erlebte habe ich mich aber verwandelt: War der Ursprung der Grundton, ist das Erreichte die Oktav.

Diese Auffassung vom Hauptunterricht besagt: Jeder andere Epochenunterricht kann diesen Gesetzen nicht folgen, dazu bedarf es der Stunden am Morgen und jener Unterrichtsstoffe, die mit ihren Bildern und Gedanken die Seele »ernähren«. Das ist kein Werturteil, sondern eine Charakteristik. Wir wissen, daß jedes Fach seine besondere Bedeutung hat und nur im Zusammenklingen der Fächer das geleistet werden kann, was Waldorfpädagogik will.

*Nachbemerkung: Hauptunterricht und Klassenlehrer sind untrennbar miteinander verbunden. Experimente, die diese Verbindung unterbrechen oder auflösen wollen, müssen hinterfragt werden. Aus diesem Grund ist eine Erörterung über die Rolle des Klassenlehrers nötig.*

Franz Stark

1 Hans Rutz, 1922 von R. Steiner ins Kollegium der Stuttgarter Schule berufen, unterrichtete dort bis 1937; nach 1945 Tätigkeit am Lehrerseminar und als Berater im Auftrag des Bundes.

2 Die Darstellung Rudolf Steiners über den Astralleib in Band II der Karma-Vorträge (GA 236, am 22.6.1924) spricht nicht gegen den hier geschilderten Prozeß.

3 ebenda 21.8.1919.

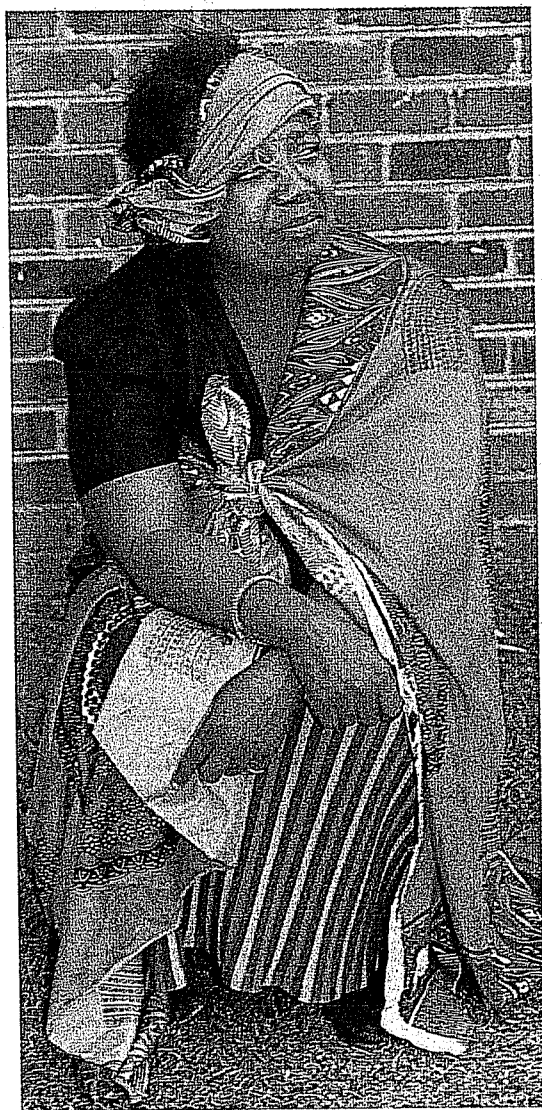
# AUS DER SCHULBEWEGUNG

## Streiflichter aus Südafrika

Aus dem Jahresbericht 1994 des »Zentrums für Lebenskunst in Afrika«

Das *Centre for the Art of Living in Africa* unterstützt und berät zur Zeit im wesentlichen drei Einrichtungen in Alexandra:

*Miriam Hlatswayo, die Gründerin der Sikhulise Schule, in traditioneller Tracht.*



das *Baobab Community College*, das *Inkanyezi Waldorf Centre* und das *Inkanyezi Rainbow Project*, hält jedoch auch Verbindung mit weiteren Einrichtungen. So ist 1994 als neues »Assoziiertes Mitglied« das Zentrum für Erwachsenenbildung in *McGregor* hinzugekommen, hundert Kilometer nördlich von Kapstadt, in der Nähe von Greytown gelegen; dort wurde eine Waldorfschule gegründet (eigene Darstellung am Ende dieses Rückblicks). Andere Initiativen, die auf dem Weg sind, Assoziierte Mitglieder des Zentrums für Lebenskunst zu werden, sind: die *Sikhulise Waldorfschule* in Soweto, die *Lesedi Waldorfschule* in Madietane und der *Mponogele Kindergarten* in Schoongesigt.

### Baobab Community College

Das Lehrerseminar für Waldorfkindergarten und Grundschule hat zur Zeit 20 Studenten und sechs Ausbilder. Nach vierjähriger Arbeit in beengten Verhältnissen konnten sie jetzt endlich in ein Gebäude mit großzügig bemessenen Unterrichtsräumen umziehen, was dank Hilfe der deutschen Bundesregierung möglich war. Die Wände der Räume wurden von den Studenten selber in Lasurtechnik gestrichen.

Aus zahlreichen Gründen hat das Baobab College Anfang 1994 Werkarbeit als integrierenden Bestandteil in seine Kurse aufgenommen. Werken findet an zwei aufeinanderfolgenden Tagen der Woche,



*Oben: Das Inkanyesi Waldorf Centre mit Grundschule, Baobab Community College sowie Eurythmieschuh- und Puppenwerkstätten im Jahre 1992. Im Hintergrund die Townships von Alexandra.  
Unten: Lorna Davids mit ihrer 4. Klasse im Jahre 1993.*



statt mit dem Ziel, Liebe und Sorgfalt zur Werkarbeit zu wecken. Die hergestellten Werkstücke werden bei verschiedenen Gelegenheiten (Märkten) verkauft und dienen den Studenten als Möglichkeit, sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Dies kommt nur schleppend in Gang, obwohl es einen großen Bedarf an handgemachtem hölzernen Spielzeug für Kinder gibt. Zweimal die Woche kommen Viertkläßler aus dem Inkanyezi Waldorf Centre und nehmen an von den Studenten gehaltenen Werkkursen teil. Auf diese Weise lernen die Schulkinder, bewegliches Spielzeug anzufertigen, und die Studenten gewinnen praktische Erfahrung im Unterrichten von Kindern.

Dank der Mittel des BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit) konnte außer Baukosten eine Reihe weiterer Ausgaben gedeckt werden, so für Projektentwicklung und Unterrichtsbegleitung. Mit Hilfe der *Kristofferskolan* in Schweden wurde für drei Jahre eine Stiftung zugänglich gemacht. Das Kindergartenseminar wurde 1994 weitgehend durch den *Joint Education Trust* finanziert. Aber die laufenden Kosten bleiben ein Problem, und das Baobab-Zentrum muß für 1994 immer noch ein beträchtliches Defizit zu decken suchen.

Isigodi Segolide, so heißt ein »goldener Kreis« von Schulen bzw. Initiativen, die mit Baobab ein Netzwerk bilden und Erfahrungen, Rat usw. austauschen. Hier einiges über die Entwicklung von zweien dieser Projekte.

### Der Mponogele Kindergarten

Im Januar 1994 begann eine frühere Studentin des Baobab Colleges, Elizabeth Ngoepe, mit einem Kindergarten in dem Dörfchen Schoongesigt bei Pietersburg in

Nordost-Transvaal. Der rückwärtige Raum von Elizabeths Haus wurde zu einem Kindergarten mit jetzt 38 Kindern. Die Eltern dieser Kinder sind größtenteils sehr arm und fast nicht imstande, ihren Kindern regelmäßig zu essen zu geben. So kann von einem Gehalt für Elizabeth und ihre Helferin Nellie kaum die Rede sein, aber die beiden arbeiten trotzdem mit großer Hingabe und Begeisterung und helfen den Kindern, wo sie können.

Das Baobab College hat mit seinen Erstjahrsstudenten eine Exkursion nach Schoongesigt gemacht. Außerdem waren einige Studenten dort für Praktika, haben Wände lasiert, hölzernes Spielzeug und Schränke hergestellt und einen kleinen Garten mit Kompost und natürlicher Düngung angelegt. Beim Ausbau des Kindergartens wurden Leute aus der Gemeinde einbezogen, um ihnen zu ermöglichen, Tätigkeiten zu lernen, mit denen sie ein Einkommen erzielen können. Bei einem Johanni-Fest war die ganze Gemeinde zugegen, und dieses Fest ist immer noch das Dorfgespräch. Bei Sonnenuntergang im Westen und Mondaufgang im Osten wurde ein hochlodernes Feuer entzündet, im Kreise von selbstgemachten Laternen und Kerzenhaltern, umringt von Kindern und Erwachsenen jeglichen Alters – ein tief bewegendes Erlebnis. Die vielen beigetragenen Gesänge und Geschichten brachten die Zeit des Johannes lebhaft ins Bewußtsein, aber auf eine echt »afrikanische« Weise, wobei die mannigfaltigen Juwelen des afrikanischen Kontinents genutzt wurden.

### Die Lesedi Waldorfschule

Diese Waldorfschule in Madietane, ebenfalls in Nordost-Transvaal, besteht aus einem Kindergarten und einer ersten Klas-



se. Der Kindergarten wurde 1989 gegründet und hat jetzt 7 Kindergärtnerinnen und 135 Kinder. Ein früherer Student des Baobab Colleges begann 1994 mit einer ersten Klasse. Die Schule konnte am Fuß des Felsengebirges bei Madietane ein eigenes Grundstück erwerben, das sich dazu eignet, einen schönen Garten und Spielplätze um Felsbrocken herum anzulegen. Zu dem Anwesen gehört eine Tagesklinik, die von einem deutschen Ehepaar betrieben wird. Studenten des Baobab Colleges gehen regelmäßig für Praktika nach Madietane.

### Meadowsweet Farm School

Diese Schule in Natal an den Ausläufern des Drakensberges wurde 1985 von Diane und Nino Rivera gegründet, die mittlerweile die Farm und die Schule an den Nkonjane Trust verkauft haben, dem jetzt Martin Wigand vom Baobab vorsteht. Die Schule hat gegenwärtig 450 Schüler in 10 Klassen. Neben dem Kernkollegium sind ein Kunstlehrer, ein Werklehrer und ein biologisch wie bio-dynamisch ausgebildeter Landwirt angestellt, deren Bezahlung allerdings am Ende des Jahres nicht mehr gesichert war; denn der Trust mußte alle Mittel in die Errichtung von zwei neuen Klassenräumen stecken, für die die anderweitig zugesagte Finanzierung plötzlich ausfiel.

### Inkanyezi Waldorf Centre und das Rainbow Projekt

Die Waldorfschule in Alexandra hat zur Zeit 197 Kinder und 11 Lehrer. Sie integrierte Ende 1993 den Kindergarten, der jetzt sein neues Gebäude bezogen und in den schön geformten Räumen mit Farben, Tüchern, Spielzeug und Spielecken ein

reizvolles Reich geschaffen hat. Von den Aktivitäten der einzelnen Schulklassen sei nur erwähnt, daß die 3. Klasse an bäuerlichen Tätigkeiten teilnahm, die 5. Klasse im Freien einen Ofen baute, die 6. Klasse für eine Woche in einem Reservat kampierte, wo die meisten Kinder zum erstenmal wilde Tiere sahen.

Die laufenden Finanzen schwanken, so daß die Lehrergehälter von Monat zu Monat ungesichert sind. So haben sich die Lehrer wieder einmal auf Suche nach Spendern gemacht. Hoffnung wird auch in einen Antrag gesetzt, der im Oktober bei der neuen südafrikanischen Regierung eingereicht wurde und auf eine Unterstützung der Waldorfschulen nach Maßgabe der Gemeindeschulen zielt.

Das vor sieben Jahren begonnene Puppenmacher-Projekt, das jetzt 15 Frauen in den Stand versetzt, durch Anfertigung afrikanischer Puppen Lebensunterhalt zu verdienen, hat sich dadurch verändert, daß Truus Geraets, der Pionier dieser Arbeit, nach Amerika gegangen ist. Frau Geraets unterstützt das Projekt jedoch weiter und setzt sich für den Verkauf der Puppen im Ausland ein. Gegenwärtig werden Anstrengungen unternommen, auf dem Inlandsmarkt stärker Fuß zu fassen. Und es wird versucht, die Puppenmacherinnen mehr für ihre Gemeinschaft zu interessieren und an täglichen Aufgaben wie dem Einkauf von Rohmaterial, der Verwaltung und der Geldbeschaffung zu beteiligen, so daß die Unternehmung mehr und mehr unabhängig wird.

*Lea Holtz*

### Das Waldorf-Zentrum McGregor

McGregor ist wie ein Bienenstock – außen alles ruhig, aber innen schwirrende Aktivität. Unsere Schule, der erste Zweig unseres Zentrums, ist nur eine unter mehre-



*Studenten des Baobab College bei der Aufführung eines traditionellen Theaterstücks.*

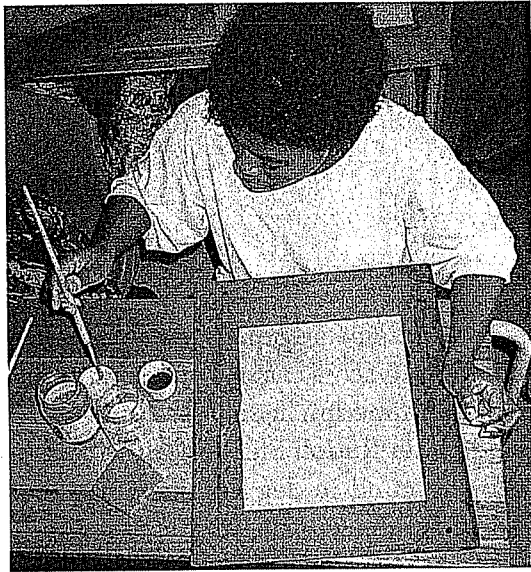
ren Initiativen, die einen Beitrag zur sozialen Erneuerung im Dorf und zur Entwicklung der Landwirtschaft zu leisten versuchen.

Wir haben jetzt 19 Schüler, davon 12 in Klasse I/II, 7 in Klasse III bis XI. Neben den Klassenlehrern widmen sich ein Teilzeitlehrer und mehrere Eltern und Gemeindemitglieder der Erziehung der Kinder und unterrichten sie in biologisch-dynamischem Gartenbau, Handarbeit, im Töpfern und der Holzbearbeitung in den eigenen Werkstätten der Handwerker; ein

früherer Dozent an einem Lehrerseminar fördert die Schüler im sprachlichen Ausdruck, ein örtlicher Geologe führt geologische Praktika durch. Viel Hilfe kam von Eltern und aus der Gemeinde für Geschichtenerzählen, Malen, Werken, Sport und Verwaltung.

Unser Zentrum spielt auch eine nicht geringe Rolle im Leben des Dorfes. Wir koordinieren einen monatlichen Morgenmarkt für den Verkauf von handwerklichen und ländlichen Erzeugnissen und von Erfrischungen; dazu gibt es Musik

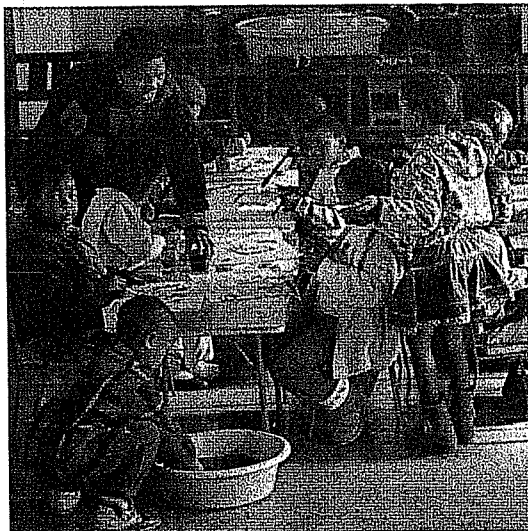




*Malen am Baobab Community College*

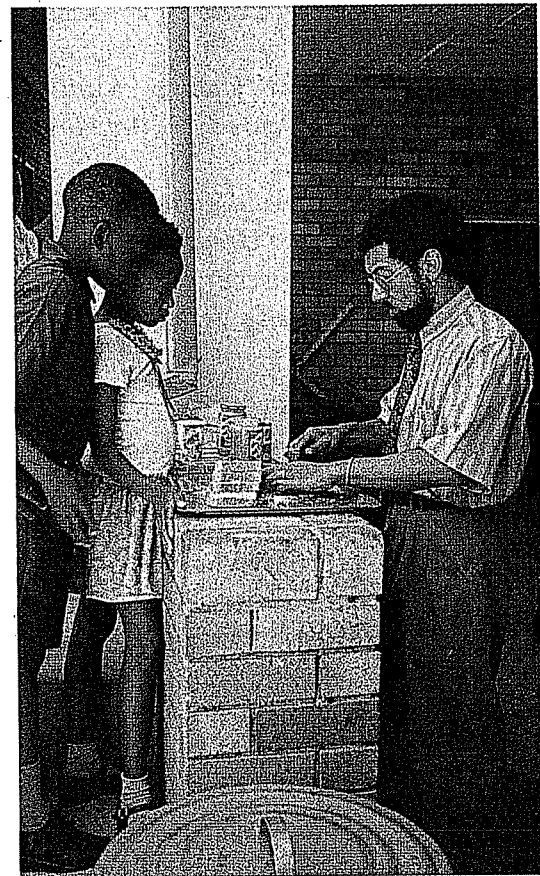
von Straßenmusikanten und Bands sowie Vergnügungen für die Kinder. Alle unsere Feste und Spiele sind offen für alle Dorfbewohner und Besucher. Wir haben Cricket für alle Kinder der Schule eingerichtet. Und wir befassen uns mit den Problemen der Dorfbewohner wie Arbeitslosigkeit, Gesundheit, mangelndes Selbstwertgefühl, Alkoholismus und Apathie. Bisher wurde eine Landneuveteilung und die Rückkehr zu kleinen Farmen erfolgreich

*Sikhulise Waldorfschule und Kindergarten in der Mahon Mission Church.*



in Angriff genommen; eine Nähgruppe hat sich gebildet, und ein gemeinsames Gesundheitsprogramm ist in Sicht.

Für die Zukunft fassen wir ins Auge, unsere Schule in höhere Stufen zu überführen, in denen berufliche und akademische Bildung nebeneinanderherlaufen. Dazu gehört Hilfe beim Aufbau kleiner Handwerksbetriebe, die für Beschäftigung, für Lehrstellen und für den Unterricht der Kinder sorgen. Die hergestellten Artikel und die geschaffenen Gelegenhei-



*Theo Thorne, Lehrer der 6. Klasse (Inkanyezi), bereitet seinen Schülern das Pausenbrot.*

ten sollen einerseits Bedürfnissen der Bewohner von McGregor dienen, andererseits an Touristen verkauft werden, die Geld ins Dorf bringen, das die wirtschaftliche Lage des Ortes verbessert.

*Briar Pastoll  
(Übersetzung Schickert)*

# BUCHBESPRECHUNGEN – LITERATURHINWEISE

## Zwischen Goetheanismus und Militanz?

*Heiner Barz: Anthroposophie im Spiegel von Wissenschaftstheorie und Lebensweltforschung – zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz. 332 S., DM 34,-. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.*

*Heiner Barz: Der Waldorfkindergarten – Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung; 189 S., DM 28,-. Beltz Verlag, Weinheim 1991.*

Über ein Buch ist zu sprechen, das versucht, bei der erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung der Waldorfpädagogik und ihres Urhebers Rudolf Steiner neue Maßstäbe zu setzen. Heiner Barz ist der Auffassung, daß vor dem Erscheinen seines Werkes noch nichts Adäquates zu diesem Thema geleistet worden ist. Was könnte ihn befähigen, es besser zu machen als ein Prange, Treml oder Ullrich, die er selbst als unzureichend und wenig kompetent empfindet? Die biographische Notiz am Ende des Buches gibt eine Teilantwort: Barz hat sich mit Waldorfpädagogik »viele Jahre lang beschäftigt« und sich »intensive Einblicke in die Praxis der Waldorfpädagogik« verschafft, unter anderem durch »ein Jahr an einem Waldorflehrerseminar«. Vom Kenntnisstand her ist er also beinahe ein Insider, wenn die Affinität auch offenbar nicht groß genug war, sich im Bereich der Waldorfpädago-

gik länger zu betätigen. Die jahrelange Beschäftigung schlägt sich im Literaturverzeichnis immerhin in der Nennung von 35 Bänden der Rudolf Steiner-Gesamtausgabe nieder, und in der Tat zitiert Barz aus vielen von ihnen.

Andererseits hat sich Barz (es ist schwer auszumachen, ob bemüht oder aus wissenschaftlichem Habitus) eine kühle Distanz in der Diktion und Beurteilung gewahrt, die ihn sogar dazu verführt, recht flinke und scharfe Urteile abzusetzen. Sieht man sie alle zusammen, so bekommt Rudolf Steiner eine kräftige Abreibung durch hingeworfene Beiwörter (die Barz genüßlich zitiert, wo er sie nicht selbst erfunden hat): Steiner als »okkultur Journalist« (Bloch), als »Däniken der Philosophie« (Tangemann), sein Werk als »Gnosis für den Mittelstand« (Bloch), seine Methode als »eklektizistisches Theorieannexionsverfahren« (Barz). Man wird den Eindruck nicht los, daß sich Barz zunächst einmal verbal eine Position aufbaut, die ihm genügend Abstand zu seinem Gegenstand verschafft. Wenn sich andere Erziehungswissenschaftler auf einen echten Langzeitdialog mit Waldorfpädagogen einlassen und dessen Ergebnisse publizieren, keimt in ihm sogleich der Verdacht, sie hätten sich der anderen Seite zu stark genähert, sie seien allzu kritiklos geworden.

Barz schickt sich an, einen Mittelweg zu gehen, der ihn nicht blindwütend drauflosschlagen läßt wie etwa Ullrich und

Prange, denen er »Übereifer« attestiert; er will aber auch in jedem Augenblick bereit bleiben, Unhaltbares aus dem Munde Steiners auch unhaltbar zu nennen. – Nach der Lektüre des Buches, das zugleich die Dissertation Barzens ist, stellt sich der Eindruck ein: Allzuviel findet vor dem Blick von Heiner Barz nicht Gnade. Es kann wohl sein, daß er auf seine Weise meint, Steiner hie und da zu »retten«, indem er ihn auf das rechte Maß zurückstutzt, doch geht dabei leider fast alles Wesentliche verloren.

Ein Beispiel: Der Goetheanismus. Barz zeichnet auf seine Weise die Intentionen Goethes selbst nach, indem er z.B. geeignete Stellen aus den »Maximen und Reflexionen« zitiert. Dazu gesellt er Steiners erkenntnistheoretische Fundierung Goethes, nachdem er zuvor in einem Kapitel durch Gegenüberstellung von Zitaten »gezeigt« hatte, daß Steiners Erkenntnistheorie widersprüchlich und nicht haltbar ist. Dann nennt er einige andere prominente Forscher, die Goethes Qualitäten zu schätzen wissen, natürlich ohne daß sie Steiner erwähnen. Welcher Schluß wird dem Leser dadurch aufgedrängt? Doch wohl der, daß Steiner einen gesunden Instinkt hatte, als er sich an Goethe anschloß, daß er ihn aber leider durch seine Erkenntnistheorie verfremdete, was rückgängig zu machen wäre, damit der wahre Goethe wieder wirksam werden kann. In Barzens Worten (S. 77): »Freilich wird sich eine unvoreingenommene, zeitgemäße Adaption des Goetheanismus heute weniger an dem von Steiner in gewohnter Manier erkenntnistheoretisch überbotenen Goethe, sondern eher am »echten« Goethe zu orientieren haben, der hinter seiner interessierten Indienstnahme erst langsam wieder sichtbar zu werden beginnt. Denn die Goethe-Revision, wie sie von Steiner

vorgetragen wurde, muß als direkter Ausfluß von Steiners hybriden, auf absolute Erkenntnis zielenden Ansprüchen entschieden zurückgewiesen werden.«

Es ist hier nicht der Ort, um durch eine detaillierte Untersuchung zu zeigen, daß Barz in seiner Kritik an Steiners Epistemologie nicht weniger oberflächlich vorgeht als die Vorgänger, die er selbst kritisiert hat. Es ist auch fraglich, ob eine solche Untersuchung überhaupt lohnt. Die Argumentationsmuster ähneln sich doch immer wieder: Man trägt Steiners Gedanken vor, ohne sie wirklich aktiv selbst zu denken. Dann verwickelt man ihn in Wort-Widersprüche, weil man der Sache selbst gar nicht ansichtig geworden ist. Steiner selber hat das vorausgesehen, indem er sagte, daß viele seiner Aussagen dem, der sich nicht wirklich auf sie einläßt, sinnlos erscheinen müssen. So zeigt es sich wieder und wieder.

Lassen wir Heiner Barz also unbeheligt, während er das Fundament abträgt, auf dem sich die Anthroposophie aufbauen soll. Ihn selber scheint es nicht zu stören, daß seine weitere Betrachtung sich auf einen Gegenstand ohne gedankliche Grundlage bezieht. Er unternimmt sogar die Anstrengung, an Hand jüngster Gedankenformen zu zeigen, daß eine Wissenschaft auf der Höhe der Zeit sich nur so verstehen kann, daß sie ohne eindeutiges Fundament arbeitet. Der Begriff der gedanklich fundierten Wissenschaft gehört offenbar ins 19. Jahrhundert, dem Steiner ja auch so stark verpflichtet war, wie Barz meint. Barz referiert ausführlich Paul Feyerabends anarchische Wissenschaftstheorie als den neuesten Stand der Dinge. Feyerabend hat den Alleinvertretungsanspruch naturwissenschaftlichen Denkens zurückgewiesen und dem Mythos wieder ein Daseinsrecht zugesprou-

chen. Da Steiners Denken vor der (Natur-) Wissenschaft laut Barz nicht gerechtfertigt werden kann, kommt ihm diese Wendung der Dinge nun sehr gelegen, denn es eröffnet sich die berechnete Möglichkeit, »einzelne Bestandteile der Steinerschen Philosophie, Anthropologie und pädagogischen Methodologie einer eingehenden Prüfung zu unterziehen« (S. 155) – obwohl das Fundament zerstört ist, auf dem Steiner aufbaute. Denn wir sollten uns nichts vormachen: Barz rettet Steiner für die weitere Diskussion nur um einen Preis, den dieser nie zu zahlen bereit gewesen wäre. Steiner wollte sich vor dem naturwissenschaftlichen Bewußtsein seiner Zeit rechtfertigen und auf diesem Fundament bauen. Barz »erkennt«, daß ihm das nicht gelungen ist, daß er aber möglicherweise fruchtbare Einzelbeiträge geliefert hat.

Wie wäre es zum Beispiel unter diesem Blickwinkel der Einzelbeiträge, wenn sich Barz noch einmal mit Steiner und Goethe beschäftigen würde? Wenn die gedankliche Fundierung, die Steiner für Goethe unternahm, ihm nicht ausreicht oder Goethes wahre Intentionen womöglich in ein falsches Licht rückt: Warum erwähnt Barz dann nicht wenigstens das positive Faktum, daß Steiner Goethe ediert hat und mit seinen Goethe-Studien erst wesentlich dazu beigetragen hat, daß das Wort »Goetheanismus« in etwa dem Sinne referiert werden kann, wie es Barz versucht hat. Zwar stammt das Wort aus Goethes Lebzeiten, doch ist ihm in der Tat erst durch Steiner sein heute aufzeigbarer Sinn verliehen worden – und dies gilt auch dann, wenn man Steiners Erkenntnistheorie ganz aus dem Spiele läßt.

Übrigens gibt Barz selber im Sinne seines Goethe-Verständnisses und dem der modernen Wissenschaftsmethodik auch

recht interessante Einzelbeiträge. So enthält sein Kapitel über Analogien (als einer unter Anthroposophen weitverbreiteten Denkfigur) einige wertvolle Ideen. Auch seine Betrachtungen über Symbole sind lesenswert.

Ein Gedanke sei auf die »Widersprüche« verwendet, die Barz in Steiners Werk meint aufzeigen zu können. Soweit sie Steiner als Philosophen betreffen, listet er sie auf den Seiten 54 bis 56 auf. Konkret soll auf Friedrich Nietzsche eingegangen werden, der von Steiner in der Tat mehrfach auf recht unterschiedliche Weise beschrieben wurde. Barz bemerkt zwischen Steiners Schriften von 1895: »Friedrich Nietzsche – ein Kämpfer gegen seine Zeit« und von 1900: »Die Philosophie Friedrich Nietzsches als psychopathologisches Problem« nicht nur »ungeklärte Widersprüche«, sondern auch »klare Wandlungen«. Das zu bemerken, ist insofern keine Kunst, als beide Aufsätze in einem Band vereint herausgegeben werden. Und Steiner ist sich bei Abfassung der zweiten Schrift auch durchaus bewußt gewesen, daß Mißdeutungen beim Vergleichen möglich sind. Deshalb schrieb er: »Der Verfasser will sich von seinen früher ausgesprochenen Überzeugungen nicht etwa trennen, sondern nur das Problem von einer anderen Seite erfassen« (GA 5). Warum ist das so schwer nachzuvollziehen? Weil Steiner die Gabe hatte, über viele Seiten hin die Gedanken eines anderen so adäquat wiederzugeben, daß man in der Diktion seine Zustimmung mitzuhören glaubt. Nehmen wir Nietzsches getrübtetes Verhältnis zur Wahrheit: Im erstgenannten Werk preist Steiner Nietzsches Kühnheit, der sich die Frage erlaubt hat, ob es nicht (zuweilen) viel gesünder sei, die Unwahrheit zu sagen, wenn einen der Instinkt dazu treibt. Im zweiten Aufsatz dia-

agnostiziert Steiner Nietzsches Unbekümmertheit gegenüber der Wahrheit als Teil seines psychopathologischen Problems. Im ersten Werk referiert er wohl über 100 Seiten, wie sich aus Nietzsches Instinkten die Idee des Übermenschen ergab, des auf sich selbst gestellten Individuums, das seine Antriebe zum Tun aus sich selbst schafft. Und erst ganz zum Schluß des Referats denkt er Nietzsche »zuende«: Ein rechtes Verhältnis zu diesem Übermenschen konnte Nietzsche nicht entwickeln, weil er dem menschlichen Bewußtsein nicht die gebührende Beachtung schenkte. Nur aus ihm kann das freie Individuum verträglich unter Menschen leben, statt sich nur seinen Machtinstinkten zu verschreiben. – Wer all diese Gedanken einführend mitvollzieht, sieht, wie Steiner tatsächlich bei dem schon erkrankten Nietzsche die Geistesverwandtschaft aufsucht, die bei aller sonstigen Gegensätzlichkeit vorhanden ist. Man muß ja darum nicht gleich, wie es Barz nahelegt, an eine »Patenschaft Nietzsches für Steiners Denken« glauben. – Wer nur Sätze herausgreift, staunt notwendigerweise über den »Gesinnungswandel« – und darin liegt denn auch einer der häufigsten Vorwürfe, die Steiner getroffen haben.

In der zweiten Hälfte seines Buches wendet sich Barz empirisch der Waldorfwirklichkeit zu. Wir kennen einen Auszug aus seinen diesbezüglichen Forschungen von einem Artikel von 1991 in der »Neuen Sammlung«, wo er sich als Sozialwissenschaftler, der er vom Fach her ist, auswies. Aus Gesprächen mit Waldorflehrern filterte er damals ein Bild dieser Spezies heraus, das auch in den eigenen Reihen Aufmerksamkeit erregte, indem es einige Schwächen unter dem Vergrößerungsglas zeigte. In den Untertitel des Buches von 1994 wurde aus den Antworten auf diese

Fragen die Vermutung einer »latenten Militanz« unter Waldorfmenschen übernommen. Da die Tendenz dieser Arbeit seit jener Vorveröffentlichung hinreichend bekannt ist, sei sie hier nur erwähnt.

Als wertvoll empfundener »Bestandteil pädagogischer Methodologie« verbleibt für Barz ein gereinigter Goetheanismus, wie er ihn an Waldorfschulen praktiziert sieht. Barz rettet uns insbesondere »die physiognomische Weltsicht, wie sie Goethe in seiner Symbolik bietet, als notwendiges Korrektiv des naturwissenschaftlichen Paradigmas« (S. 253). Insofern sie in Waldorfschulen lebt, gehen gesunde Impulse von ihr aus, meint er.

Man bemerkt hier, daß aus Barzens Sicht für Goethe eigentlich das Gleiche gilt wie für Steiner: Sie haben einen wertvollen Beitrag geleistet, der sich als Korrektiv zur Naturwissenschaft eignet. Warum aber verstand sich eigentlich Goethe selbst als Naturwissenschaftler, der mit großer Hartnäckigkeit um die richtige Methode, ja um die Wahrheit gerade auf diesem Felde kämpfte? Davon scheint Barz sich nicht Rechenschaft abgelegt zu haben. Ihm genügt es, den spezifischen Weltbereich gesichert zu haben, in dem der Goethe, den er kennt, ein Lebensrecht hat. Vielleicht hat er sich von Paul Feyerabends »anything goes« stärker beeinflussen lassen, als er sich eingesteht, so daß Haltungen, die einander eigentlich ausschließen müßten, für ihn erträglich werden.

Es ist schwer abzuschätzen, was das Buch von Barz in der akademischen Welt bewirken wird. Da er Urteile – auch schwach fundierte – nicht scheut, wird er sich bequem zitieren lassen. Kann das Buch aber auch dem Anthroposophen und dem Waldorfpädagogen etwas bringen? Wer die erste Hälfte liest, wird sich

(wieder einmal) gezwungen sehen, seine eigene Steiner-Lektüre und die von Barz aneinander zu messen. Wer Spaß an so etwas hat, wird sein Gefallen daran suchen (und finden?) können, Barzens Mißverständnisse wieder zurecht zu denken. Er sei aber gewarnt: Barz argumentiert sehr sprunghaft und ersetzt wieder und wieder konsequentes Denken durch die Komposition von Zitaten – ein ermüdendes Verfahren.

Die zweite Hälfte des Buches wird man lesen, wenn man Wirklichkeit und Alltagswelt des Waldorflehrers im unebenen Spiegel eines Forschers mit »Tiefenblick« aufsuchen will. Dabei kommen Details zutage, die man wegen ihrer Geringfügigkeit gut hat übersehen können, die aber darum nicht »falsch« sein müssen. Kurz: Dieser Teil des Buches kann Anlaß zur Selbsterkenntnis sein – eine Chance, die man grundsätzlich wahrnehmen sollte. Ein persönliches Urteil sei jedoch gestattet: Solchen Anlaß bieten die Vorkommnisse des Alltags dem Willigen genug; das Buch von Barz zu kaufen, würde nur zeigen, daß einen die Vorgänge im eigenen Umkreis nicht auch so schon nachdenklich genug machen.

Das vorgestellte Buch hat einen Vorgänger. Es erwies sich beim Lesen als günstig, beide zu kennen und zu vergleichen. Deshalb auch hier einige Bemerkungen zu diesem ersten Buch von Heiner Barz. Es heißt: »Der Waldorfkindergarten – Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis«. Schon 1984 kam es zum ersten Mal heraus. Damals lag es Helmut von Kügelgen vor, der dafür ein Vorwort schreiben sollte. Es entstand ein Briefwechsel zwischen dem Autor und Herrn von Kügelgen, der mit abgedruckt ist. Darin zeigt sich einiges. Kügelgen konnte

der Veröffentlichung nicht zustimmen und schrieb kein Vorwort. Barz war getroffen, da er erwartet hatte, man würde seine »klammheimliche Sympathie« zur Waldorfpädagogik erkennen und würdigen. Kügelgen sah aber mehr auf die Stellen, die sich abschätzig über Ideen der Waldorfwelt ergingen. Barz gab zu bedenken, daß er die Leistungen anerkenne, die dort vollbracht würden, daß er aber den gedanklichen Hintergrund nicht ganz mitvollziehen könne und daher oft einen ironischen Ton anschlage. Dieser Eindruck bestätigt sich beim Lesen beider Bücher.

Auch das erste Buch hat anschauliche, verständnisvoll geschriebene Passagen, wo die Praxis des Waldorfkinder Gartens geschildert wird. Man findet darin z.B. auch eine sorgfältige Aufarbeitung, wo Piagets Werk durchmustert wird, um daraus eine Rechtfertigung für die Anschauung von einem Entwicklungseinschnitt um das 7. Jahr zu finden. Barz hat auch eine zeitgenössische Sichtweise (die von Bandura) herangezogen, um verständlich zu machen, daß die Nachahmung ein wesentliches Entwicklungs- und Erziehungsprinzip in den ersten Kindesjahren ist. Er hat das gewiß so verstanden, daß er der Waldorfbewegung damit etwas an die Hand geben wollte, um ihre offenbar fruchtbaren Methoden neu zu begründen. Aber auch hier ist die Hilfe, die Barz »uns« angedeihen lassen will, eingebettet in eine Fülle von Urteilen über Rudolf Steiner, dem u.a. praktisch jede Originalität abgesprochen wird. Viele dieser Urteile tun weh, und das scheint für Barz nicht recht nachvollziehbar zu sein, wenn er sich wundert, daß man seine Arbeit nicht als hilfreich erkennt.

Das Schlußkapitel macht Idee und Stil am deutlichsten. Es heißt: »Die unerwar-



tete Rehabilitierung eines ›ver-steiner-ten Fossils‹ durch die moderne Entwicklungspsychologie«. Barz faßt hier sein Ergebnis zusammen, wonach die Praxis der Waldorferziehung sich aus den Forschungsergebnissen und Erkenntnissen anderer und neuerer Denker recht gut herleiten läßt, ohne daß man es nötig hat, beständig auf die für ihn fragwürdige Autorität des im Übersinnlichen forschenden Rudolf Steiner zurückzugreifen. Der Eindruck verdichtet sich zur Gewißheit, daß Barz darin einen Fortschritt sähe, diese Ablösung zu vollziehen. Die letzten Absätze des Buches bringen das ins Bild: Barz erzählt die Geschichte von dem Araber, der seinen Söhnen 17 Kamele hinterließ. Der erste Sohn sollte davon die Hälfte, der zweite ein Drittel und der letzte ein Neuntel haben. Die Aufgabe ging erst auf, als ein Reisender ein zusätzliches Kamel einbrachte. Von 18 Kamelen ließen sich die Bruchteile mühelos bilden, und das neue Kamel blieb schließlich noch übrig, war also entbehrlich. Nutzenanwendung: »Diese Parabel liefert das Modell für das Verständnis der Waldorfpädagogik. Die okkulten Elemente in ihr spielen eine diesem 18. Kamel vergleichbare Rolle: Ohne sie wären Entfaltung, Überwintern ... und Ausbau der Waldorfpädagogik nicht möglich gewesen – und trotzdem läßt sich ihre Praxis auch unabhängig davon verstehen und begründen.« (S. 139) – Das Bild ist treffend für eine mögliche Auffassung von Waldorfpädagogik; von Kügelgen meint, Barz verfehle damit ihr Wesen völlig. Vielleicht kann die etwas ausführlich geratene Besprechung der beiden Bücher einigen Lesern genügend Stoff für ein eigenes Urteil darüber geben.

*Georg Kniebe*

## Metamorphose des Granits

*Johann Wolfgang Goethe: Die Metamorphose des Granits. Substanz- und Gestaltbildung des Erdorganismus. Zusammengestellt und bearbeitet von Dankmar Bösse. 368 S. mit zahlr. Abb., geb. DM 98,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1994.*

Wer bisher Goethes Gedanken und Ideen zum Entstehen der Erde erfahren wollte, hatte keine Mühe scheuen dürfen, sich anhand von zahlreichen Aufsätzen und Fragmenten, Briefen und Notizen auf eigene Faust ein Bild zu verschaffen, denn Goethe selbst ist es nicht mehr möglich geworden, alles in einer abschließenden Form darzustellen. Doch dies ist nun Vergangenheit, denn die vorliegende Zusammenschau vereinfacht einen Einstieg. Auf 368 Seiten wird Goethe nicht nur urtextlich zitiert und kommentiert, sondern die umfangreiche Veröffentlichung wird durch 50 farbige sowie 150 schwarzweiße Abbildungen ergänzt, darunter auch Zeichnungen und Skizzen von Goethes eigener Hand.

Weitgehend bekannt ist, daß Goethes Forschungen auf geologischem und mineralogischem Felde in ihrem Wert und in ihren Ergebnissen bis heute umstritten geblieben sind, wobei ablehnende Stellungnahmen überwiegen. Dies mag vielleicht daran liegen, daß innere Beweglichkeit und künstlerisches Begreifen vorausgesetzt wird, um in einer Zusammenschau von Erscheinungen Wesentliches zu erfassen. Vom Ganzen ausgehend das Einzelne zu ergründen, also analytisch vorzugehen, ist keine Selbstverständlichkeit, wo die heute dominierende Naturwissenschaft den umgekehrten Weg erwartet: in mühseliger Kleinarbeit Einzelheiten zu

erforschen und so Bausteine für eine größere Naturerkenntnis zu sammeln. In diesen Bausteinen nach einem geistigen Prinzip zu suchen, welches schon vor einer in Erscheinung getretenen Gesteinswelt schöpferisch wirksam war, mutet eine solche Wissenschaft fremd an. Aber genau darum ging es Goethe, was in den einleitenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit gründlich belegt wird, wenn Goethe z. B. 1784 schrieb: »Dies ist es, was ich zu tun mir gegenwärtig vorsetze; und sollte ich auch nicht so glücklich sein, wie ich wünsche und hoffe, so werden doch meine Bemühungen anderen Gelegenheit geben weiterzugehen.«

Mancherlei Anknüpfungspunkte gelangen Rudolf Steiner in seinen Weimarer Jahren, als er am Goethe-Schiller-Archiv arbeitete und des öfteren auf Goethes Bemühen hinwies, ein Gesetz, eine Idee zu entwickeln, aus der sich alle Erscheinungen ableiten lassen. – Diese Idee ist die Metamorphose des Granits. Die Fragmente so zu ordnen, daß seine Gedanken zur Erdentwicklung deutlich werden, darüber hinaus ein Brückenschlag zu Rudolf Steiner und der Anthroposophie möglich wird, war nur in einer umfangreichen Aufgabe zu bewältigen. Dankmar Bosse hat die Kapitel des Buches in eine Ordnung gefaßt, welche den goetheschen Urtext, der sich mit kursivem Schriftbild gut heraushebt, weitestgehend für sich sprechen läßt. Einfühlsam sind die überleitenden Passagen gehalten, und das vergleichende Beobachten aufeinanderfolgender Gestalten des Lebendigen wird ganz im Sinne Goethes charakterisiert, dessen Name den Umschlag des Buches wohl zu Recht ziert.

Der Herausgeber wendet sich mit dieser Arbeit an alle, »die nach einer ganzheitlichen und einfach zu verstehenden

Idee der Gesteinsbildung suchen«. Dem interessierten Leser erschließt sich damit ein Übungsfeld goetheanistischer Metamorphosenanschauung. Fachspezifisches Wissen ist keine Voraussetzung, wohl aber sollten dem Leser die wichtigsten Gesteinsarten bekannt sein, was durch gute farbige Abbildungen erleichtert wird.

Worte zur Schöpfung der Erde setzt Goethe überaus behutsam. Für ihn war ihre Masse zunächst ein flüssiger Zustand: »Diese Masse war nicht einfach, jedoch die Teile, woraus sie bestand, innigst gleich aufgelöst. Die Auflösung war durch ein innerliches Feuer geschehen, oder vielmehr, die Masse wird durch ein innerliches Feuer in einer gleichen Auflösung erhalten, das mit dem Schmelzfeuer nicht zu vergleichen ist ... Das innerliche Feuer scheint keine solche Feindschaft mit dem Wasser gehabt zu haben als das entbundene.«

Ein »innerliches Feuer« neben einem »entbundenen«! – Deutlich spüren wir in Goethes Sätzen ein Ertasten des Geistigen, und das ist es vor allem, was den Metamorphosegedanken so belebend werden läßt. Die Wissenschaftsgeschichte hat Goethe zu den Neptunisten gezählt, die alles Entstandene dem Wasserelement zuschrieben und im Gegensatz zu den Plutonisten standen, welche die Gesteinswelt als Ergebnis einer erlöschenden vulkanischen Wirksamkeit verstanden. Im Fortgang des Buches wird aber deutlich, daß Goethe sich zu keiner Seite hingezogen fühlte, da er beide Wirksamkeiten, den »wellenschlagenden Meeresraum« und das »Hitze und Gärung erzeugende, feuerfähige Wesen« in viel lebendigere Begriffe einzufangen wußte. Dies alles durch weitere Kapitel und die unterschiedlichsten Gesteinsarten zu verfolgen mag ge-

wiß kein Thema für ein breites Publikum sein, wohl aber für denjenigen, dem der Metamorphosegedanke Herzensanliegen geworden ist oder werden könnte. – Also eine Liebhaberausgabe? Ja, gewiß auch, aber nicht nur! Den Klassen- und Oberstufenlehrern der Waldorfschulen wird gerade hier eine Gedanken- und Ideenwelt unterbreitet, welche dem entspricht, was Rudolf Steiner für den Geographieunterricht ganz allgemein fordert, »... daß Geist alles durchdringt, daß Geist in dem lebt, was als Geographisches die Erde bedeckt.« Die Gesteinswelt, das Knochengestüst der Erde im Unterricht zu behandeln ist dann an der Zeit, wenn der Schüler sein eigenes Skelett mit seinem seelisch-geistigen Wesen verbinden kann. Dies beginnt mit dem sechsten Schuljahr.

Goethes Verhältnis zu den wichtigsten Gesteinsarten in ihrer Substanz- und Felsgestaltung prägt den größten Teil der Kapitel: Neben Granit und seinen Verwandten sind es Schiefer, Kalk und Salz, Basalt und Vulkanismus. Schließlich begegnen wir der Biographie Goethes an verschiedenen Orten. Dankmar Bosse, jahrzehntelang mit den Landschaften Thüringens, des Harzes sowie Böhmens verbunden, konnte als Geologe nicht zuletzt auch seine profunden Ortskenntnisse in die Arbeit einfließen lassen. Die Goetheskizzen über Felsen und Landschaften werden beispielsweise mit neuzeitlichen Fotomotiven flankiert, welche überraschend bestätigen, wie unverändert der »älteste, festeste, tiefste und unerschütterlichste Sohn der Natur« (Goethe über den Granit) die verflossenen 200 Jahre überdauert hat.

Alles in allem kann die jetzt vorliegende Publikation Forschung und Unterricht sehr bereichern. Das Buch sollte in keiner Schulsammlung fehlen.

*Giselher Wulff*

## Jugend und Literatur

*Christoph Göpfert (Hrsg.): Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht. 317 S., geb. DM 48,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1994.*

Der Mit-Autor und Herausgeber Christoph Göpfert ist ein alter Hase auf dem Gebiet des Deutschunterrichtes in der Waldorfschule. Das beweisen u. a. seine vielen lichtvollen Artikel in der »Erziehungskunst«, von denen einige im vorliegenden Buch erstmals zusammengefaßt wurden.

Verschiedene Autoren führen durch thematisch begrenzte Aufsätze in die Menschenkunde des Jugendalters und in allgemeine Fragen des Literaturunterrichtes ein. Besondere Aufmerksamkeit verdienen hier die Aufsätze »Literatur und therapeutischer Impuls« von Chr. Göpfert und »Anregungen zum Erzählstil des Lehrers im dritten Jahrsiebt« von M. Schuchhardt. Im Aufsatz von Chr. Göpfert wird auf die besondere Bedeutung der Atmung im Heilungsprozeß hingewiesen: »Unsere Atmung ist fortwährend Heilung. Aber wenn diese Atmungskräfte hinaufkommen in das menschliche Haupt, dann werden die heilenden Kräfte die geistigen Kräfte des Menschen, die in der Sinneswahrnehmung und im Denken wirken.« (R. Steiner, zit. auf S. 36) Auch auf die Notwendigkeit eines phantasievollen Bild-Bewußtseins für eine gesunde Seele wird hingewiesen. Am Beispiel eines Auszuges aus Stifters »Hochwald« werden verschiedene therapeutische Elemente vorgeführt und in ihrer Wirkungsweise besprochen. Gerade dieser Aufsatz kann einem suchenden Leser wertvolle Gesichtspunkte für die Auswahl und den Umgang mit Literatur geben, sei es im Unterricht oder im Privaten.

Im Aufsatz von M. Schuchhardt dagegen wird auf die besonderen Aufgaben des Erzählens im 3. Lebensjahrsiebt eingegangen. Hier bekommen Oberstufenlehrer, die in ihrem Unterricht zu erzählen haben – also alle –, wertvolle Hinweise, wie sie ihren Erzählstil der jeweiligen menschenkundlichen Situation der Jugendlichen anpassen können. Sehr anschaulich ist der Vergleich zweier motivgleicher Texte von Chrestien de Troyes und Wolfram von Eschenbach: Hier kann man den unterschiedlichen Erzählstil des Klassenlehrers und des Oberstufenlehrers finden.

Im zweiten, umfangreicheren Teil des Buches beziehen sich die Aufsätze speziell auf die verschiedenen Klassenstufen und ihre Epochen. Hier wird konkret von eigenen Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsinhalten berichtet (auch Schüler kommen in einigen Aufsätzen zu Wort), und alles geschieht im Bemühen, die spärlichen Angaben Steiners zum Literaturunterricht in der Oberstufe methodisch weiterzuentwickeln. So werden auch Epochen Themen aufgezeigt, für die keine ausdrücklichen Lehrplanangaben Steiners vorliegen, etwa für die 9. Klasse: »Erziehungsfragen im Jugendalter« oder »Begegnung des Menschen mit dem Bösen«. Für die 11. Klasse liegt eine kurze, aber wertvolle Anregung vor: »Die Bildsprache der Märchen als Übungsweg«.

Für das ganze »Wie« des Literaturunterrichtes ist der Beitrag von R. Patzlaff von großem Wert. Er trägt den programmatischen Titel: »Vom Analysieren zum Imaginieren. Das Erarbeiten künstlerischer Wissenschaftlichkeit im Literaturunterricht«. Ausgehend vom Faust wird eine Art der Literatur-Betrachtung skizziert, die »durch einander gegenübergestellt und sich gleichsam ineinander ab-

spiegelnde Gebilde den geheimen Sinn dem Aufmerkenden« offenbart (Goethe).

Vieles könnte noch lobend erwähnt werden, jedenfalls wird jeder Oberstufen-Deutschlehrer, sofern er die Aufsätze nicht bereits aus der »Erziehungskunst« kennt, viel für seinen Unterricht lernen können. Darüber hinaus aber wird er auch in bezug auf seinen persönlichen Umgang mit Literatur viel gewinnen. Denn es kann bestätigt werden, was der Herausgeber im Vorwort schreibt: »Sie alle [die Aufsätze] geben keine Rezepte, sondern wollen den Leser zu eigenem Urteil anregen. Dabei mag manches Tor zu verborgenen Schatzkammern aufgetan werden, von denen der betriebsame Zeitgenosse nichts weiß.«

Thomas Heilemann

## The Wall – ein englisches Jugendbuch

Elizabeth Lutzeier: *The Wall*. 150 S., £ 2.99. Canongate Kelpies Verlag, Edinburgh 1993. Canongate Press, 14 Frederick Street EH 2 2HB.

Ein ganz erstaunliches Jugendbuch über die DDR und die Mauer, welches die Monate von April bis November 1989 im Berliner Ostsektor darstellt. Mit einfühlsamer Genauigkeit wird das Leben von Hannah und ihrer so ungleichen Freundin Steffi beschrieben, der tägliche Betrieb in der Schule, die unausweichliche Gegenwart der Stasi, die Angst, der unterdrückte Zorn und die ungeweinten Tränen, vor allem aber die Not, lügen zu müssen, um zu überleben und schließlich der Sieg einer betenden, kerzentragenden Mehrzahl mutiger Menschen, die ihre Opposition ohne Gewalt auszudrücken wagt. Es ist ein unsentimental geschriebenes Doku-

ment einer Vergangenheit, die erst kurz hinter uns liegt, aber allzuschnell in Vergessenheit geraten kann. Auf 150 Seiten gelingt es der in Schottland lebenden Autorin, die Realität des Lebens in der DDR bis zur Befreiung jungen Lesern anschaulich zu schildern. Durch die englische Sprache wird eine gewisse Distanz hergestellt, die bei diesem Thema hilfreich sein kann. Die Sprache ist einfach und der Satzbau unkompliziert, die Handlung ist spannend, aber immer wieder mit Reflexionen unterbrochen, die den Ernst der Situation unterstreichen.

Wo Lehrer gezwungen werden, den Schülern etwas vorzumachen, Eltern ihren Kindern notwendige Lügen beibringen müssen, da kommt alles darauf an, wenigstens eine Freundin zu haben, der man die Wahrheit sagen kann – aber auch das wird schließlich unmöglich. Als Hannahs Mutter auf der Flucht in den Westen erschossen wird, darf das Kind weder seine Tränen noch seine Gefühle zeigen. Das Mädchen weiß, daß man sie von ihrem Vater trennen würde, wenn sie keine Gleichgültigkeit heuchelt. Wie dann ein Besuch in Leipzig den Höhepunkt von Angst und Triumph bringt, ist unvergeßlich beschrieben.

»The Wall« kann mit Gewinn in der Oberstufe gelesen werden. Es ist ein Zeugnis für die Macht der Machtlosen. Mit dem Fall der Mauer fielen auch die Mauern von Unwahrheit und Lüge.

*Sibylle Alexander*

## Der Waldorf-UNESCO-Katalog

Der anlässlich der Waldorfausstellung auf der 44. Bildungsministerkonferenz der UNESCO-Mitgliedsstaaten in Genf her-

ausgegebene Begleitkatalog kann bei den »Freunden der Erziehungskunst Rudolf Steiners«, Am Arensberg, 58453 Witten, bestellt werden. Der Preis eines Exemplars beträgt 20 Mark zzgl. Versand. Auf hohem graphischem Niveau dokumentiert der Katalog in englischer, deutscher – und demnächst französischer – Sprache die vielfältigen weltweiten Waldorftätigkeiten in den unterschiedlichsten Lebenssituationen, besonders in den Ländern der Dritten Welt und in sozialen Brennpunkten. Der Katalog, der sich einer regen Nachfrage erfreut, gibt die 40 Schau- und Texttafeln umfassende Ausstellung, die zur Zeit im Kieler Landeshaus zu sehen ist, wieder.

*S. Lauritzen/M.M.*

## Neue Literatur

*Verlag Urachhaus, Stuttgart:*

*Brigitte Bart:* Mit Kindern beten. 100 S., kart. DM 22,-.

*Thea Beckman:* Das Geheimnis des Alchemisten. Aus dem Niederländischen von Siegfried Mrotzek. 210 S., geb. DM 29,80.

*Frank Berger:* Musik im Kultus. Zur musikalischen Praxis der Christengemeinschaft. 120 S. mit Notenbeispielen, kart. DM 28,-.

*Helmut Ganser, Elisabeth Gergely und Tobias Richter (Hrsg.):* Wagnis Erziehung. Aus der Lebenspraxis der Rudolf-Steiner-Schulen. 270 S., 227 Abb., davon 110 farbig, geb. DM 68,-.

*Cornelia Haendler:* Die Goldlampe, der Goldbock und der Goldpelz. Ein Märchen aus Schweden mit Bildern von Cornelia Haendler. 32 S. durchgehend farbig. DM 28,-.

*Christian Hitsch / Johannes Matthiessen / Tobias Richter:* Die Kunst als Quelle der Pädagogik. Annäherung an ein Erziehungsideal. Ein Gespräch. 130 S., 61 Abb., davon 5 farbig, 5 Zeichnungen, kart. DM 36,-.

*Irene Johanson*: Die Frau im Evangelium. 150 S., geb. DM 32,-.

*Siegiwart Knijpena (neu erzählt)*: Heiligenlegenden. Aus dem Niederländischen von Frank Berger, mit Illustrationen von Christiane Lesch. 180 S., geb. DM 32,-.

*Christa van Leeuwen / Bart Maris*: Schwangerschaftssprechstunde. Medizinische, seelische und geistige Aspekte von Schwangerschaft und Geburt. Ein Handbuch. 350 S., geb. DM 48,-.

*Markus Osterrieder*: Sonnenkreuz und Lebensbaum. Irland, der Schwarzmeer-Raum und die Christianisierung der europäischen Mitte. 290 S. mit zahlr. Karten und 20 Abb. auf Tafeln, geb. DM 58,-.

*Christoph Rau*: Sakrament und Zeichentat. Verborgene Motive im Johannesevangelium. 140 S., kart. DM 28,-.

*Christa Spranger*: Krankenbeobachtung. Anleitung für die Pflegepraxis. 80 S., kart. DM 26,-.

*Dr. med. Richard Wagner*: Ozonkrankheiten. Entstehung – Symptome – Therapien. 200 S., kart. DM 36,-.

*Oscar Wilde / Kathrien van de Grient*: Der Riese, der nur an sich selbst dachte. Märchen. 30 S., durchgehend farb., geb. DM 28,-.

### *Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart:*

*Hermann von Baravalle*: Physik als reine Phänomenologie. Bd. 2: Magnetismus und Elektrizität, Akustik, Optik und Astrophysik. Aktualisierte Neuauflage, überarbeitet und herausgegeben von Georg Kniebe. 300 S. m. zahlr. Schw.-W.-Abb. u. graph. Darstellungen, geb. DM 76,-.

*Wilhelm Ernst Barkhoff*: Wir können lieben, wenn wir wollen. Soziale Erneuerungskraft am Werk. 200 S., kart. DM 19,80.

*Petra Berger*: Basteln mit Filz. Anleitungen zum Herstellen von Puppen, Spielzeug und kleinen Geschenken. 80 S. mit farb. Abb., DM 28,-.

*Elke Blattmann*: Puppe und Schmetterling. Die Begegnung des Menschen mit sich selbst. 80 S. m. Schw.-W.-Abb., geb. DM 22,-.

*Henri Bortoft*: Goethes wissenschaftliche Methode. Aus dem Englischen von Georg Kniebe. 144 S. mit grafischen Abb., kart. DM 28,-.

*Tonke Dragt*: Turmhoch und meilenweit. Ein Zukunftsroman. Aus dem Niederländischen v. L. Linn (ab 13 Jahren). 280 S., geb. DM 32,-.

*Claire French-Wieser*: Der Prinz von Annun. Erzählt nach dem Mabinogion (ab 10 Jahren). Neuausgabe. 150 S., geb. DM 28,-.

*Friedrich Glasl*: Das Unternehmen der Zukunft. Moralische Intuition in der Gestaltung von Organisationen. 116 S., kart. DM 16,80.

*Dr. med. Michaela Glöckler / Dr. med. Jürgen Schürholz (Hrsg.)*: Krebsbehandlung in der anthroposophischen Medizin. Mit farb. Illustr. v. W. Roggenkamp. 160 S., kart. DM 29,-.

*Karl Heyer*: Friedrich der Große und das Preußentum. Studienmaterialien zur Geschichte des Abendlandes, Bd. 5. Neuausgabe. 264 S., kart. DM 38,-.

*Freya Jaffke*: Gestalten mit Holz für Kinder. 80 S. m. zahlr. Abb., kart. DM 18,-.

*Helen Keller*: Teacher. Meine Lehrerin Anne Sullivan Macy. Aus dem Amerikanischen von Monika Pasch. 210 S. m. Schw.-W.-Fotos, geb. DM 36,-.

*Rudolf Kischnick*: Was die Kinder spielen. 250 Bewegungsspiele für Schulkinder. Neuausgabe. 160 S., kart. DM 16,80.

*Karl König*: Der innere Pfad. Sieben Vorträge über Meditation und geistige Schulung. Hrsg. von Stephen Sands. Aus dem Englischen v. M. Rutz. 80 S., geb. DM 29,-.

*Georg Kühlewind*: Die Esoterik des Erkennens und Handelns in der *Philosophie der Freiheit* und der *Geheimwissenschaft* Rudolf Steiners. 100 S., kart. DM 26,-.

*Ton de Leeuw*: Die Sprache der Musik im 20. Jahrhundert. Aus dem Niederländischen und mit einem Vorwort von Frank Berger. 300 S. mit 111 Notenbeispielen, geb. DM 98,- (inkl. CD [70 Min.] mit 19 Musikbeispielen).

*Bernard Lievegoed*: Heilpädagogische Betrachtungen. Hilfen zur Behandlung von Entwicklungsstörungen. Überarb. Neuausgabe. 80 S. m. 12 Schw.-W.-Abb., kart. DM 24,-.

*Christoph Lindenberg*: Individualismus und offene Religion. Rudolf Steiners Zugang zum Christentum. Erw. Neuausgabe. 120 S., geb. DM 32,-.

*Olle Mattson:* Die Brigg »Drei Lilien«. Aus dem Schwedischen von Walter Scherf. Mit Illustr. v. H. Rotfuchs (ab 11 Jahren). Neuausgabe. 234 S., kart. DM 16,80.

*Karin Neuschütz:* Die Waldorfpuppe. Anleitung zu ihrer Herstellung und zum Nähen ihrer Kleider; mit vielen Schnittmustern. Aus dem Schwedischen v. C. Barenthin. 96 S., geb. DM 32,-.

*Inge Ott:* Die gläserne Brücke. Zwischen Leben und Tod. 100 S., geb. DM 24,-.

*Hilary Ruben:* Kimathi und der Berg. Aus dem Englischen v. B. Brumm. Mit Illustr. v. J. Gabán (ab 9 Jahren). 108 S., geb. DM 26,-.

*Werner Christian Simonis:* Wolle und Seide. Der Mensch als Wärmewesen und seine Bekleidung. Aktual. Neuausg. Bearbeitet v. J. Endlich. 100 S. mit 12 Schw.-W.-Abb., kart. DM 26,-.

*Meilo So / Antonia Barber:* Der Affe und der Panda. Aus dem Englischen v. S. Lin (ab 5 Jahren). 30 S., geb. DM 26,-.

*Rosemary Sutcliff:* Der Schildwall. Eine Erzählung aus der Zeit der Normannenherrschaft in England. Aus dem Engl. v. I. Wodtke. Neuausgabe. Mit Illustr. der engl. Originalausgabe von C. W. Hodges. 264 S., kart. DM 16,80.

*Moniek Terlouw:* Legasthenie und ihre Behandlung. Aus dem Niederländischen v. A. Dom-Lauwers. 150 S., geb. DM 34,-.

*Brian Wildsmith:* Jede Menge Tiere. Aus dem Englischen von Richard Rosenstein. Ab 3 Jahren. 30 S., geb. DM 26,-.

*Arnold Wyss, Ernst Bühler, Fritz Liechti, René Perin:* Lebendiges Denken durch Geometrie. Neuausgabe. 96 S., kart. DM 26,-.

#### *Verlag Ch. Möllmann, Paderborn:*

*Ewald Boelger:* Musik für Querflöte. Mit Texten und Zeichnungen von Lotte Kling. Duette, Solostücke, Trio. 44 S., Spiralheftung DM 18,-.

*Winfried Buss:* Ein Gang zu den Externsteinen. 40 S. mit zahlr. Schw.-W.- u. Farbabb., geb. DM 25,-.

*Paul Johannes Höll:* Goethes und Schillers Geistes- und Schicksalsbund 1794 bis 1805 – Weimars Sternjahre. 32 S., geheftet DM 12,-, davon DM 5 als Spende an die Anthroposophische Gesellschaft in Weimar.

*Klaus Jensen:* Medizinisch-anthroposophische Aufsätze. Mit Bildern v. H. Hirsch. 48 S., kart. DM 14,-.

*Heinz Lange:* Der Sternkreis. Gedichte über den Sternhimmel und den Tierkreis. DM 17,-.

*Ingeborg Weinhausen:* Ein bunter Strauß Gedanken. Besinnliche und heitere Gedichte. 64 S., kart. DM 16,-.

#### *Arbeitskreis Gesundheitspflege, Eßlingen:*

*Volker Fintelmann:* Von der Kunst alt zu werden. Schriftenreihe Gesundheitspflege, Bd. 2. 56 S., DM 12,80.

*Michaela Glöckler:* Lebenskrisen als Zukunftschancen. Schriftenreihe Gesundheitspflege, Bd. 1. 54 S., DM 12,80.

*Mathias Wais:* Über den roten Faden im Lebenslauf des Menschen. Schriftenreihe Gesundheitspflege, Bd. 3. 48 S., DM 12,80.

#### *Peter Lang Verlag, Frankfurt:*

*Lothar Hörner:* Waldorfpädagogik und Naturphilosophie. Rudolf Steiners Goetherezeption. 212 S., brosch. DM 65,-.

*Susanne Immel:* Bildungsökonomische Ansätze von der klassischen Nationalökonomie bis zum Neoliberalismus. Ihre Bedeutung für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. 260 S., 12 Abb., 8 Tab., brosch. DM 74,-.

*Volker Lenhart / Hermann Röhrs (Hrsg.):* Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. 495 S., brosch. DM 98,-.

*Hermann Röhrs / Andreas Pehnke (Hrsg.):* Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme. 321 S., brosch. DM 48,-.