

# Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik  
Rudolf Steiners

6

Juni 1996

Kulturgeographie – Erziehung zur Zeitgenossenschaft

*Peter Lange:*

Der Gartenbau-Unterricht

*Benediktus Hardorp:*

Unternehmen Schule

*Zeichen der Zeit:*

100 Jahre Olympia

*Aus der Schulbewegung:*

50 Jahre Waldorfpädagogik in Frankreich

Eltern-Lehrer-Schüler-Tagung in Kiel

50 Jahre Heidenheim, Ottersberg, Muppertal

Eine Schule stellt sich vor:

Lernort Schloß Hamborn



# Inhalt

<i>Christoph Göpfert</i> : Erziehung zur Zeitgenossenschaft – Kulturgeographie im 12. Schuljahr	601
<i>Peter Lange</i> : Der Gartenbau-Unterricht	629
<i>Benediktus Hardorp</i> : Schule als autonomes Unternehmen	642
<b>AUS DER SCHULBEWEGUNG</b>	
50 Jahre Waldorfpädagogik in Frankreich ( <i>F. Back/C. Félix/P. Geiger</i> )	651
»Sozialerziehung im Sozialverfall« – 34. Jahrestagung in Kiel ( <i>M. Maurer</i> )	653
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht gegründet ( <i>M. Maurer</i> )	657
Schloß Hamborn – Tradition und Wandel an einem Ort ( <i>Klaus Jacobsen</i> )	658
50 Jahre Heidenheim ( <i>P. Singer</i> ), Ottersberg ( <i>A. Leßmann</i> ) und Wuppertal ( <i>E. Dühnfort</i> )	671
»Etwas für die Zukunft tun – Lehrer werden« – Neue Wege in der Lehrersuche ( <i>W. Götte</i> )	678
<b>ZEICHEN DER ZEIT</b>	
100 Jahre Olympische Spiele ( <i>M. Birnthal</i> )	679
<b>BUCHBESPRECHUNGEN-LITERATURHINWEISE</b>	685
<b>MITTEILENSWERTES IN KÜRZE</b>	693
<b>TERMINE</b>	697
Anschriften der Verfasser	698

Umschlaggestaltung unter Verwendung eines Fotos aus *W. Lindig: Völker der Vierten Welt* (Fink/Schöningh, München/Paderborn 1981).

# Erziehungskunst

Monatsschrift zur Pädagogik  
Rudolf Steiners

60. Jg., Heft 6, Juni 1996

## 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 Waldorfschulgärten e.V.

## Schriftleitung:

Dr. Klaus Schickert, Mathias Maurer

## Beirat der Redaktion:

Georg Kniebe, Dr. Manfred Leist,  
Hans-Joachim Mattke, 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 Anzeigen- verwaltung:

Verlag Freies Geistesleben GmbH,  
D-70190 Stuttgart, Landhausstraße 82,  
oder 70069 Stuttgart, Postfach 13 11 22,  
Tel.: (0711) 28 53200, Fax: 2853210.

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

Jahresabonnement DM 72,-. Studenten-  
abonnement DM 54,-. Einzelheft DM 10,-  
zzgl. Porto (Inland: DM 18,-. Ausland:  
DM 38,-. Luftpost DM 85,-.)

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. 17  
vom 1.1.1996 gültig. Anzeigenschluß ist  
jeweils der 1. des Vormonats.

Gesamtherstellung: Greiserdruck Rastatt  
ISSN 0014-0333

# Erziehung zur Zeitgenossenschaft

## Kulturgeographie im 12. Schuljahr

Die rasanten Veränderungen unserer Lebensverhältnisse in Richtung auf eine computergesteuerte Umwelt, aber auch das langsam wachsende Verantwortungsbewußtsein für die Erde greifen bis in das Erziehungsfeld ein, schaffen eine andere pädagogische Ausgangslage als noch vor 10 Jahren. Die körperliche und seelische Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen ist labiler geworden, wirkt angegriffen, und die Erziehenden – Eltern, Lehrer und zunehmend Psychologen – sehen sich neuen Herausforderungen gegenüber. Das betrifft auch die Waldorfschulen, in denen vielerorts über organisatorische, methodische und inhaltliche Innovationen nachgedacht wird. Denn so wie der Lehrer Zeitgenosse sein soll, müssen natürlich auch die Schüler zu Zeitgenossen erzogen werden. Dabei sind es besonders die Jugendlichen, unsere Oberstufenschüler, auf die wir den Blick neu richten müssen, um abzuspüren, was sich in ihnen heute an berechtigten Lebensmotiven verwirklichen will.

In diesem Zusammenhang kommt der Geographie eine große Bedeutung zu, weil sie als »Erden-Kunde« fächerübergreifend arbeitet. Sie sollte in der gegenwärtigen Weltsituation zu einer *Erdwesenskunde* und *Erdentwicklungskunde* erweitert werden.<sup>1</sup> In der 11. und 12. Klasse kann das in eine *geographische Gegenwarts- oder Weltkunde* einmünden.

Die Lehrplanangaben Rudolf Steiners sind für diese beiden Klassen spärlich; für die 11. Klasse werden Kartographie und Astronomie genannt, was aber keine rein geographischen Themen sind. Zur 12. Klasse werden noch einmal geologisch-paläontologische Fragen sowie Ethnographie eher beiläufig erwähnt. Tatsächlich sind in der Mutterschule und vermutlich auch in den anderen Vorkriegsschulen keine eigentlichen Geographie-Epochen erteilt worden. Daraus ergibt sich für die heutige pädagogische Situation ein gewisser Freiraum, zugleich aber eine Aufgabe: Einerseits wird der Lehrer gegenwartsnah unterrichten wollen, stößt dabei aber auf all die zerstörerischen Tendenzen, die das heutige Weltgeschehen beherrschen. Andererseits braucht der Jugendliche Zukunftsperspektiven. Dazu muß der Lehrplan auch dieser Klassen aus der menschenkundlichen Situation abgeleitet werden. Weiterhin

1 H.-U. Schmutz: Erdwesenskunde als Menschenkunde. Ansätze zu einem Erdkundeunterricht der Oberstufe. »Erziehungskunst« 1993, Heft 2, S. 180 ff.



#### *Stadtkern von Bremen*

*Im Zentrum einer europäischen Stadt stehen meist typische Gebäude, an denen sich die bestimmenden Kräfte der abendländischen Entwicklung ablesen lassen: In Bremen sind es die Geistlichkeit durch Dom und Liebfrauenkirche, das Bürgertum durch das historische Rathaus, die Giebelhäuser der Kaufleute und das moderne Bürgerparlament um den Marktplatz; der Adel als dritte Kraft fehlte in Bremen. An der sehr individuellen Gestalt der einzelnen Gebäude spiegelt sich der Zug zur Individualität, der das Wesen des Abendlandes ausmacht. Aus: Lenz/Seelmann, Flug über Land und Meer (Westermann).*

wird zwar die Erde als Ganzes im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, aber ob die natürlichen Systeme unseres Planeten – der Organismus Erde, für den ja ein neues Verantwortungsbewußtsein in der Jugend veranlagt werden sollte – auch jetzt noch als Hauptthema angemessen sind, wäre zu hinterfragen.

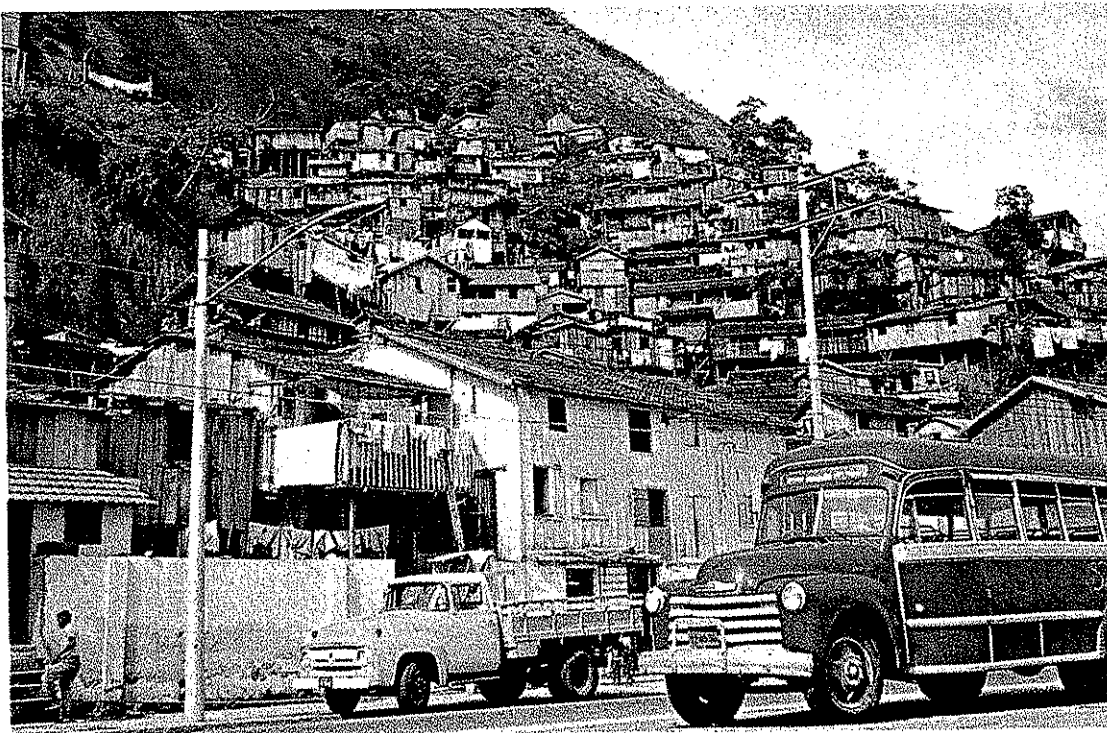


## Menschenkundliche Begründung

Mit dem Eintritt in die Oberstufe (9. Schuljahr) trägt uns der junge Mensch eine andere Seelenverfassung als in den Jahren vorher entgegen, die von Jahr zu Jahr bestimmte Wachstumsphasen durchläuft. Während der Neuntkläßler die Welt mehr als Einheit begreifen möchte, in der alle Erscheinungen wie in einem großen Schwung zusammenklingen, klafft dies für den Zehntkläßler, der 16 Jahre alt wird, auseinander. Er empfindet die Welt als von Gegensätzen durchzogen. In der 11. Klasse beginnt für den Jugendlichen dagegen der Schritt nach innen, der eigene Seelenraum wird entdeckt und damit das Zentrum, in dem die Antinomien der Welt aufgelöst werden können. Umwelt und Mitmenschen bezieht der Schüler jetzt stärker auf sich, eine brüderliche Gesinnung kann sich einstellen. Es ist eine Art seelische Hüllenbildung, was sich hier vollzieht. Gerade weil wir heute an den Jugendlichen oft eine seeli-

### *Favela in Rio de Janeiro*

*Die chaotische Wirtschaftsentwicklung in den meisten lateinamerikanischen Staaten führte zu einer Entwurzelung der ärmeren Bevölkerung. Wegen der ungerechten Lebensverhältnisse auf den Latifundien wandern die Landarbeiter in die Großstädte ab, wo sie aber die erwartete Verbesserung nicht antreffen. In den Slums tritt dann auch die seelische Verelendung ein. Nur gezielte soziale, medizinische und erzieherische Aufbauarbeit, wie sie z. B. in der Favela Monte Azul in Sao Paulo geleistet wird, kann an die verschütteten Kräfte dieser Menschen anknüpfen und allmählich eine Änderung bewirken. Aus: Länder und Völker, Ausg. B, Bd. 9 (Ernst Klett, Stgt. 1968).*



sche *Hüllenlosigkeit* beobachten, muß der Unterricht den Schülern zu diesem seelischen Innenraum verhelfen.<sup>2</sup>

Für die Geographie bietet sich hier der Schritt von den physischen Hüllen der Erde – Gesteinshülle 9. Klasse, Wasser- und Lufthülle (man könnte von einer Strömungshülle sprechen) 10. Klasse – zu weiteren »Hüllen« der Erde an. Sie sind vom Menschen selbst gestaltet, indem er sich wirtschaftend in einer bestimmten Landschaft einrichtet und Kulturen begründet. Eine *Öko-geographie* in der 11. Klasse könnte zeigen, wie Gesteinsuntergrund, Klima, Boden und Vegetation in ihrer Wechselwirkung für den Menschen die jeweilige natürliche Hülle bereitstellen, in der er leben kann.

Im 12. Schuljahr taucht in der Seele des Schülers eine neue Nuance auf: Der Gesichtskreis weitet sich, die eigene Lebensaufgabe rückt näher, aber auch die Weltprobleme werden mit zunehmender Verantwortung gesehen. Der Schritt in die Mündigkeit, der sich in diesem Alter vollzieht, wird dem Stil und Inhalt des Unterrichts einen anderen Charakter verleihen. Das Bedürfnis nach Überblick tritt auf, Querverbindungen zu anderen Fächern werden gesucht und Fragen der Lebensgestaltung in einer hochtechnisierten Welt diskutiert. Dabei geht der Blick nach außen jetzt über die wirtschaftlich-materiellen Verhältnisse hinaus. Latent ruht im Jugendlichen die Frage nach dem Geistigen im Menschen, d. h. er möchte die geistige Konfiguration der Menschheit in den verschiedenen Völkern und Kulturen erfassen. Denn obgleich oder gerade weil sich heute eine Nivellierung, ja Zerstörung der kulturellen Vielfalt abspielt, ist das Verständnis der verschiedenen Kulturen wichtig. Erst dann ist sachgerechtes Urteilen und Handeln in der politischen Situation am Ende unseres Jahrhunderts möglich. Zudem ist es offenkundig, daß in vielen Gebieten trotz der Übernahme der modernen Technik die kulturellen, vor allem die religiösen Traditionen bis ins politische Leben durchschlagen (Islam, Hinduismus, Buddhismus). Die Erfahrung zeigt, daß die Zwölftklässler für die in den einzelnen Erdräumen »gewachsene« Kultur und ihre Werte ein besonderes Interesse haben. Gerade als Jugendliche sind sie in den öffentlichen Meinungsstreit zwischen »Ausländer raus!« und »Stoppt die Ausländerfeindlichkeit!« hineingestellt. Sie möchten Stellung beziehen, müssen dazu aber erkenntnismäßig vorbereitet sein. Um »Ausländer« in ihrem Anderssein zu verstehen und zu akzeptieren, muß man die historischen und geographischen Wurzeln ihrer Kultur kennen. Unbewußt möchten die Jugendlichen erleben, daß sich der Ich-begabte Mensch auf der Erde differenzierte Lebensräume geschaffen hat, eben auch geistige Lebensräume, d. h. Kultur. Dabei gilt es, das feine Zusammenspiel zu untersuchen zwischen den naturgeographi-

2 Chr. Göpfert: Menschenbildung durch Geographie – Möglichkeiten eines verkannten Faches. »Erziehungskunst« 1991, Heft 4, S. 329 ff.

schen Bedingungen eines Raumes (Bodengestalt, Klima usw.) und der Antwort des Menschen: Beides beeinflusst sich gegenseitig und läßt überall »Kulturlandschaft« verschiedenster Prägung entstehen. In diesem Sinne möchten wir den von R. Steiner genannten Begriff »Ethnographie« für eine »Erdkunde« in der 12. Klasse verstehen.

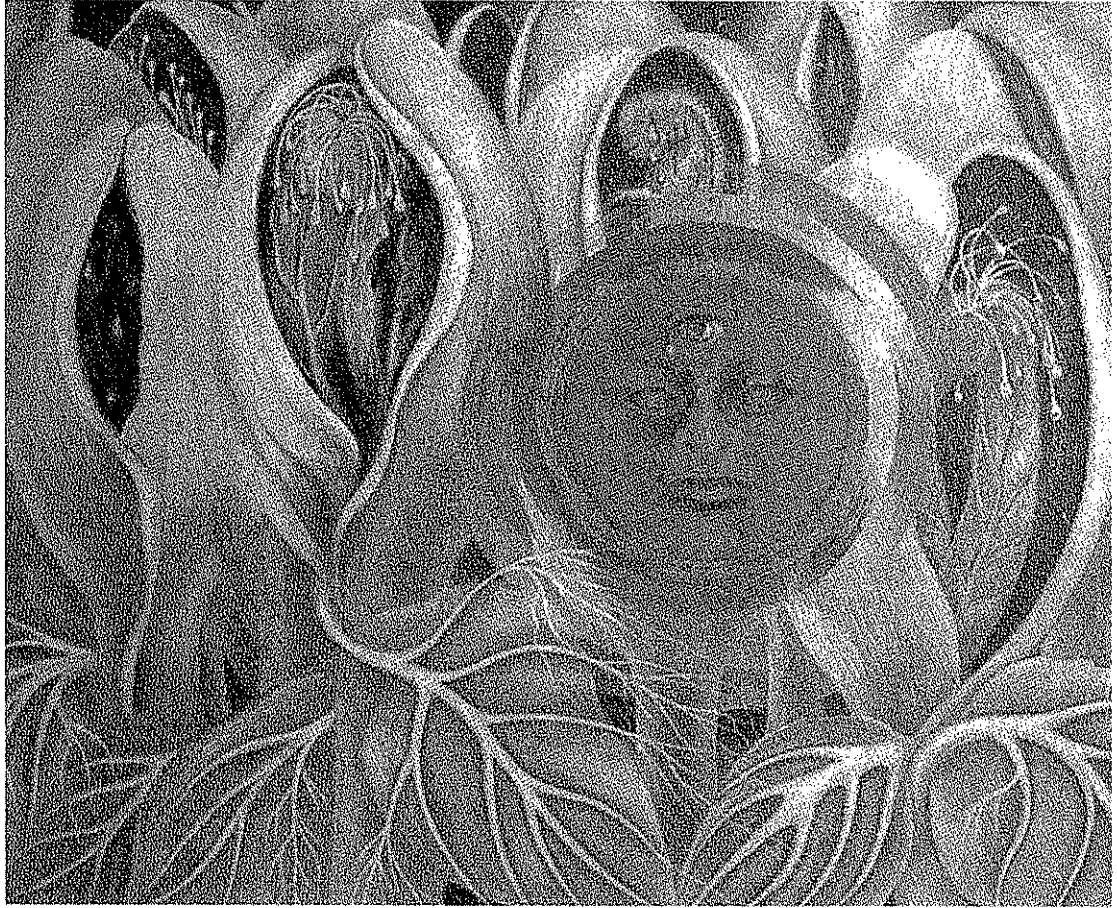
## Der methodische Weg

In einem Rückblick auf die physischen Gliederungsprinzipien der Erde – die Kontinente und Ozeane, die Vegetations- und Klimazonen – wird man nach Einteilungsmöglichkeiten suchen, die sich aus den Kulturtaten der Menschen ergeben, nach Sprachfamilien, Religionen u. a. Schnell wird jedoch bei den Schülern die Frage nach Rassen und Nationalitäten laut werden. Hier ist eine gründliche Begriffsklärung notwendig. Auch Volk, Nation und Nationalität müssen unterschieden werden. An Beispielen wird man erarbeiten – an Bekanntes anknüpfend –, wie aus einer Bevölkerung ein Volk wird, z. B. aus welchen vielfältigen Wurzeln sich die Engländer gebildet haben (Kelten, Römer, Angelsachsen, Normannen) oder seit wann man von Italienern und Norwegern sprechen kann. Die Rolle der Geschichte bei der Entstehung eines Volkes tritt hier für die Schüler ins Bewußtsein. Aber auch auf heutige Völkerumschichtungen wird man blicken.

In diesen Zusammenhang der Differenzierung der Menschheit in einzelne Gruppierungen gehört die Entstehung des frühen Menschen in Ostafrika, jener durch tertiäre Hebung klimatisch bevorzugten Landschaft, die man geradezu als »Landschaft des Menschen« bezeichnen möchte.<sup>3</sup> Mehrere Menschenformen mit aufrechtem Gang, Sprache und einfachem Werkzeug lebten hier z. T. gleichzeitig, von denen der homo erectus dann, die großen Grabenbrüche benutzend, in die übrigen Erdteile auswanderte.<sup>4</sup> Mit dem Auftreten des homo sapiens kam es dort zur Differenzierung in die großen Menschengruppen, die eigene geschichtlich-kulturelle Wege gegangen sind. Was wir herkömmlicherweise als »Rasse« bezeichnen, also als ein Kollektives, sollte als Durchgangsphase verstanden werden, aus der sich in der Gegenwart die Individualität gebiert. R. Steiner formuliert diese Entwicklungstendenz bereits im Jahre 1907: »Es wird dahin kommen, daß alle Rassen- und Stammes-

3 W. Schad: Afrika – Geburtsland der Menschheit. In »die drei« 1992, Heft 2. J. Bockemühl/W. Schad/A. Suchantke: Mensch und Landschaft Afrikas, Stuttgart 1978.

4 W. Schad in: Anthropologie. Goetheanistische Naturwissenschaft. Bd. 4, Stuttgart 1985, S. 57 ff. A. Suchantke: Die Signatur der großen Grabenbrüche. Parallelen in der Erd- und Menschheitsgeschichte. In »die drei« 1993, Heft 9. A. Suchantke (Hrsg.): Mitte der Erde. Israel im Mittelpunkt natur- und kulturgeschichtlicher Entwicklungen, Stuttgart 1988.



*Frida Kahlo, Sonne und Leben, 1947*

*Die Verschmelzung von spanischen und indianischen Elementen im Iberoamerikanischen Kulturkreis zeigt sich auch im Werk der mexikanischen Malerin Frida Kahlo (1907 – 54). In ihrem Bild »Sonne und Leben« finden die kosmischen Wachstumskräfte unmittelbaren Ausdruck. Von einem fast tödlichen Unfall in ihrer Jugend ist ihr eine seelische Lockerung geblieben, die ihr den Zugang zur Naturgeistigkeit offenhielt. (Aus: Hayden Herrera, Frida Kahlo, Fischer tb, Frankfurt/M. 1987)*

*Zwei Musikanten mit ihren heiligen Instrumenten während des Voodoo-Kults*

*In bestimmten Gebieten Lateinamerikas sind die Schwarzen ein entscheidendes Bevölkerungselement, nicht nur als Arbeitskräfte, sondern auch als Kulturträger. Obgleich – oder weil sie in die verarmte Unterschicht abgesunken sind, halten sie an ihren Ahnen- und Göttervorstellungen fest und haben im Voodoo-Kult eine neue Kraftquelle für sich entdeckt. Voodoo arbeitet mit mannigfaltigen Zeremonien zur Heilung und Verhütung von Krankheiten, zur Beförderung des Glückes, nur selten, um Schaden zu stiften. Musik, Trance, Kräuterbäder und magische Praktiken, in die man eingeweiht werden muß, gehören zur »Voodoo-Kirche«, die auch christliche Symbole aufnimmt. Die Figur am Hals des linken Musikinstruments ist die Heilige Therese. Aus: Gert Chesi: Voodoo – Afrikas geheime Macht (Perlinger-Verlag, Wörgl/Österr. 1979).*

zusammenhänge wirklich aufhören. Der Mensch wird vom Menschen immer verschiedener werden. Die Zusammengehörigkeit wird nicht mehr durch das gemeinsame Blut vorhanden sein, sondern durch das, was Seele an Seele bindet. Das ist der Gang der Menschheitsentwicklung.«<sup>5</sup>

Facetten dieses Vorgangs treten uns heute innerhalb der verschiedenen Gesellschaftssysteme und Kulturen immer wieder entgegen. Gerade dieses Herausringen eines zukünftigen Individuellen aus der jeweiligen Tradition wollen und sollen die Schüler in diesem Alter verstehen und damit die Kräfte, die in der Gegenwart überall an die Oberfläche drängen.

5 R. Steiner: Theosophie des Rosenkreuzers (GA 99), Vortrag vom 4. 6. 1907, Dornach 1979, S. 129 u. a.





## Die Kulturkreise als Kulturerdteile

Aus solchen Überlegungen mit den Jugendlichen kann sich eine neue Gliederung der Erde nach Kulturen ergeben. Denn in dem Begriff »Kultur« faßt sich zusammen, was der Mensch im oben geschilderten Sinn (S. 604) dem Wesen der Erde als Geistigkeit hinzugefügt hat. Man wird dann auf zehn bis elf solcher Kulturkreise kommen, deren Grenzen allerdings fließend sind, sich auch nicht immer mit den physiogeographischen Kontinenten decken.<sup>6</sup> Trotzdem ist auffällig, daß eine Kultur mit einem bestimmten Naturraum zusammenzugehören scheint, z. B. die orientalische, vom Islam geprägte mit den Trockengebieten der Alten Welt. Es ist, als könne ein Naturraum »Gefäß« für das Heranwachsen einer bestimmten Kultur werden, als trügen beide die gleiche geistige Signatur. Wir nehmen »Kulturerdteile« wahr, in denen ein vielfältiges Wechselspiel zwischen physischen und geistigen Kräften stattfindet.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, daß für einzelne Kulturkreise eine ähnliche Ausgangslage besteht, die eine Gruppierung ermöglicht:

- I. Räume, die durch Europäer oder aus Europa stammende Bevölkerungen geprägt sind: Abendländischer, Angloamerikanischer und Australischer Kulturkreis.
- II. Räume der Überlagerung autochthoner Bevölkerungen durch europäische Zuwanderer: Iberoamerikanischer (Lateinamerikanischer), Sibirischer Kulturkreis.
- III. Fortbestehen alter Kulturstrukturen gegenüber der beginnenden Technisierung: Schwarzafrikanischer, Orientalischer, Indischer, Malaiischer (Südostasiatischer) und (evtl.) Zentralasiatischer Kulturkreis.
- IV. Gezielte Aneignung moderner Technik durch Völker alter Kultur: Chinesisch-Japanischer (Ostasiatischer) Kulturkreis.

Bei der Behandlung dieser Kulturkreise (man wird nur einige auswählen können) wird man mit den Schülern die Reihenfolge des Vorgehens besprechen. Denn unser eurozentrisches Weltbild verleitet ja allzu leicht zu einem gewissen Hochmut gegenüber den anderen Kulturen. Man wird sich deshalb fragen, wie man vielleicht in einer japanischen oder südafrikanischen Schule beginnen würde. Für unsere europäischen Verhältnisse liegt jedoch der Einstieg über den Abendländischen Kulturkreis nicht nur nahe, weil wir in ihm (meist) verwurzelt sind, sondern weil von hier die naturwissenschaftlich-technische Zivilisation ausgegangen ist, die eben heute zu einer erdunggreifenden geworden ist. Der Eigenwert und die Auseinandersetzung der indigenen (eingeborenen) Kulturen mit der »westlichen« Zivilisation soll aber gerade Thema der Epoche sein.

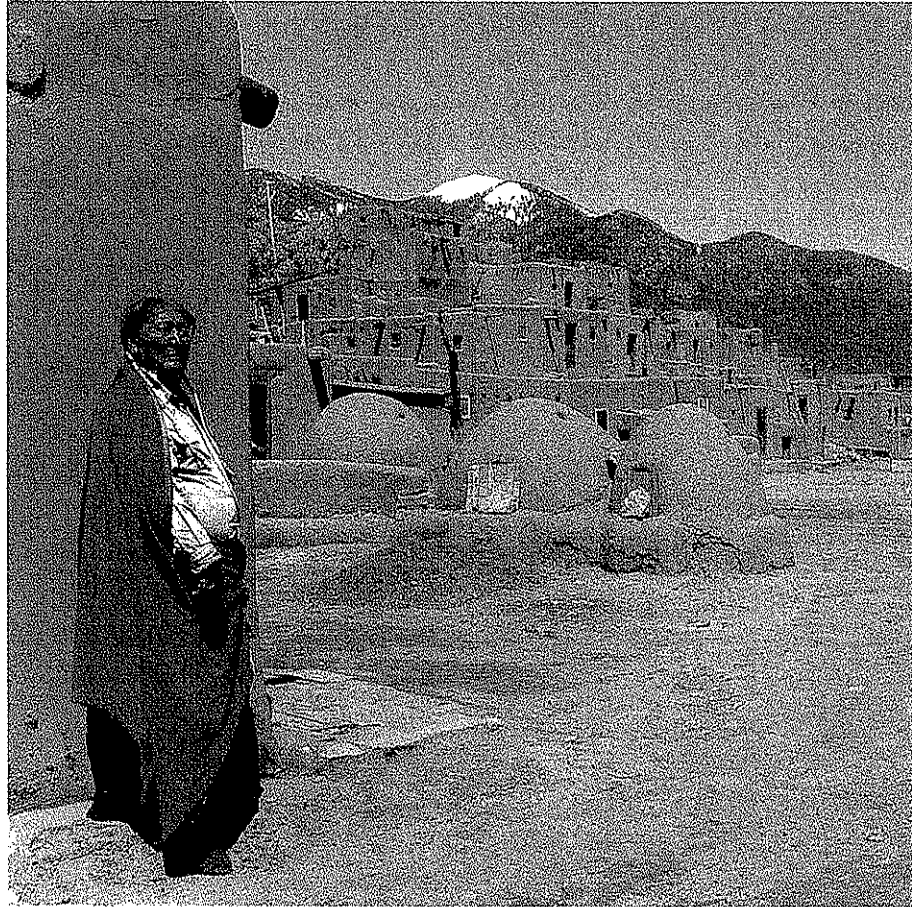
<sup>6</sup> Grundlegend hierzu in: Seydlitz Bd. 6 (Lehrbuch für Gymnasien), Landschaft und Wirtschaft. Staat und Gesellschaft, Kiel 1956.

## Kulturkreise europäischen Ursprungs

Schon in der Namengebung sollte man versuchen, die kulturelle Betrachtungsweise hervorzuheben. Der Begriff *Abendland* zielt auf andere Phänomene, als wenn wir vom Europäischen Kulturkreis sprechen würden. Denn gemeint ist die ganze Vielfalt der geschichtlich gewordenen abendländischen Kultur, die sich in dem durch Oberflächengestalt und Klima besonders bevorzugten Naturraum Europa entwickeln konnte. Ausgangspunkt für die Besprechung eines Kulturkreises sollten immer die physiogeographischen Gegebenheiten sein, jenes »Gefäß«, in dem sich eine Kultur entfaltet. Für den Abendländischen Kulturkreis gehören dazu die Kleingliedrigkeit Europas mit vielen abgeschlossenen Teillandschaften (man spricht von »Kammerung«), die Durchdringung von Land und Wasser in Binnenmeeren, Halbinseln und Inseln sowie das vom Golfstrom bestimmte, sehr gemäßigte Klima mit ausgeprägten Jahreszeiten. Das alles bedingt eine Vielfalt schon in der Naturlandschaft und fördert die Eigenständigkeit der Bevölkerungen, die in solchen »Kammern« sesshaft geworden sind. Auch das Zusammentreffen großer Kulturströmungen (Römertum, Germanentum, Christentum u. a.) schafft hochdifferenzierte Strukturen, die sich auch im abendländischen Stadtbild mit typischem Grundriß, Rathaus, Markt und Kirchen zeigen, selbst da, wo es zur modernen Citybildung gekommen ist.

In diesen Rahmen (denn es kann in der Geographie ja nicht um *Kulturgeschichte* gehen) können im Unterricht nun alle Probleme gestellt werden, die heute die europäische Politik beherrschen. Dabei wird auf den europäischen Einigungsprozeß und auf das Wiederaufflammen des Nationalismus ein neues Licht fallen: auf der einen Seite der Versuch einer gewissen Gleichschaltung, auf der anderen Seite übersteigertes Volksbewußtsein bis hin zu »ethnischen Säuberungen«. Auch die Frage, wie weit das Abendland nach Osten reicht bzw. wie weit das europäische Rußland eben doch auch von verschütteten abendländischen Kulturelementen geprägt ist, interessiert die Jugendlichen sehr.

Der *Angloamerikanische Kulturkreis* umfaßt Nordamerika bis zum Rio Grande del Norte; allerdings reicht der spanische (lateinamerikanische) Einfluß auch bevölkerungsmäßig bis in den Süden der USA, und in Kanada besteht eine frankophone Enklave. Doch die englischen Wurzeln dieses *Neuen Abendlandes*, wie man es auch genannt hat, sind bis heute bestimmend. Im Gegensatz zu Europa liegt hier eine naturräumliche Großgliederung in drei unterschiedliche, nordsüdlich verlaufende Landschaftseinheiten vor: das geologisch alte Mittelgebirge der Appalachen, das Mississippi-Becken, die jungen Rocky Mountains. Das bedingt nicht nur ein kontinentales Klima, sondern auch häufige Kälte- und Hitzeeinbrüche von Norden bzw. Süden bis



*Pueblo-Ansiedlung in New Mexico, USA*

*Kultur findet auch in den menschlichen Behausungen ihren Ausdruck. Entsprechend ihrer Seelenlage ergreifen die Bewohner, was ihnen die Landschaft als Baumaterial darbietet, und formen daraus die ihnen gemäÙe Lebenshülle. Die Pueblos im trockenen Südwesten der USA errichten wie in vorkolumbianischer Zeit mehrstöckige Wohnkomplexe aus Trockenlehmziegeln mit Lehmverputz, die wie ein Teil der heimischen Berge wirken. Die Anordnung um den Dorfplatz mit seinen unterirdischen Zeremonialkammern zeugt von einem intakten Kult- und Sozialsystem, dessen Kraft auf die Gruppe ausstrahlt. Aus: Wolfgang Lindig (Hrsg.): Völker der Vierten Welt (Fink/Schöningh 1981).*

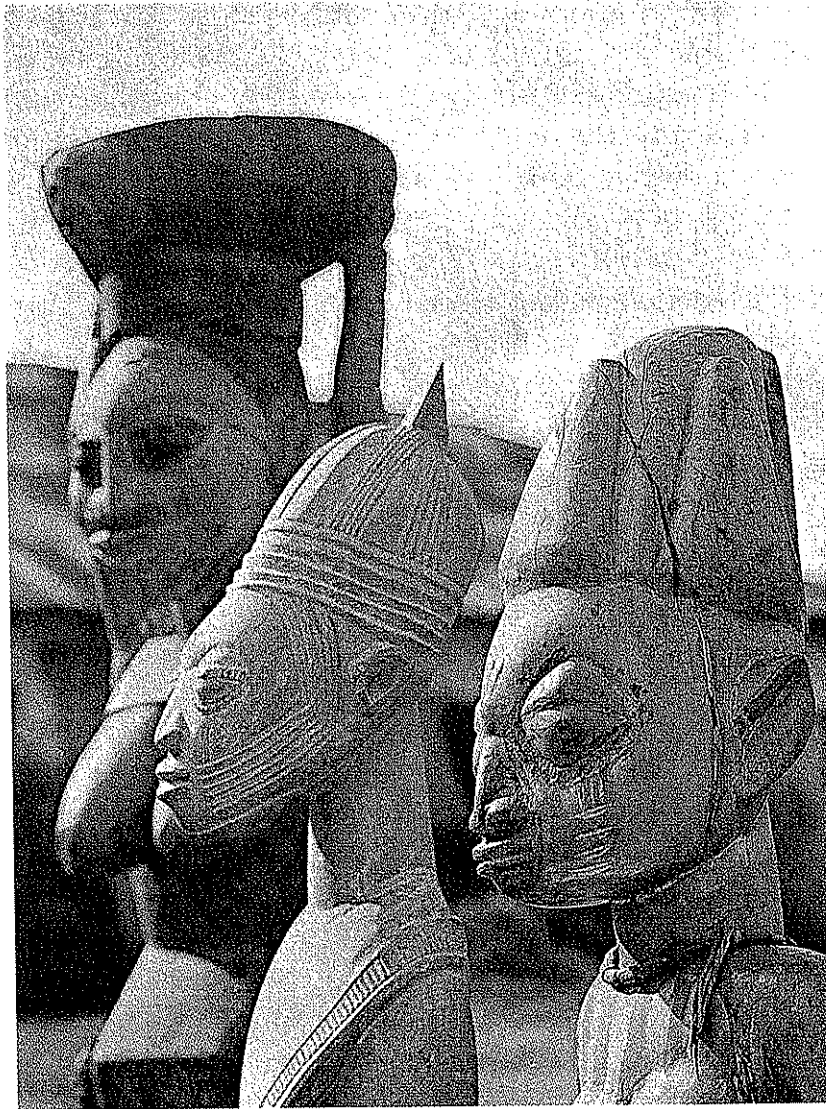
weit in das Herz des Kontinents. Man kann sich vorstellen, daß in einem so gestalteten Raum die Natur elementarer auf den Menschen wirkt als in Europa, daß sich (worauf R. Steiner aufmerksam macht) bestimmte Krankheitsdispositionen einstellen.<sup>7</sup>

Die europäischen Einwanderer trafen an der Ostküste Nordamerikas auf eine ihnen vertraute Landschaft – der sie ja deshalb den Namen »Neuengland« gaben – und auf eine weit verstreut lebende Vorbevölkerung. Entwick-

<sup>7</sup> W. Schad in: Tycho de Brahe Jahrbuch 1993, S. 119, und R. Steiner in GA 178, Vortrag vom 16.11.1917 in St. Gallen. Karl Stegmann: Das andere Amerika, Dornach 1991.

### *Yoruba-Figuren*

*Diese Holzplastiken vom Schrein des Shango wurden bis vor kurzem am Hof von Ede in Nigeria während des jährlichen Shango-Festes gezeigt. Bezeichnend sind die hohen Kopfbedeckungen und die linearen Muster, die – wie auch bei anderen Naturvölkern – auf die Einbindung des Menschen an übersinnliche Kräfte hinweisen. Höhe der Figuren etwa 75 cm. Aus: Basil Davidson: Afrika (Ariel, Frankfurt/ a. M. 1966)*



lungsmäßig hatten die Immigranten des 18. Jahrhunderts bereits die ersten Schritte der Industrialisierung getan, gingen die Gegebenheiten ihrer neuen Heimat rational an und standen den Herausforderungen des Lebens bewußter gegenüber (R. Steiner spricht hier von »Bewußtseinsseele«). Dem kam die Landesnatur mit ihren nahezu unbegrenzten wirtschaftlichen Möglichkeiten sehr entgegen, so daß der Tatkraft (und Rücksichtslosigkeit) der Neusiedler keine Schranken gesetzt waren. Diese Haltung wurde zudem durch die calvinistische Anschauung gefördert, daß der wirtschaftliche Erfolg eines Menschen zeige, daß die Gnade Gottes auf ihm ruhe.

Die Herausbildung eines angloamerikanischen Lebens- und Weltverständnisses vollzog sich im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts<sup>8</sup>, wobei das Nebeneinander verschiedener Bevölkerungsgruppen charakteristisch, allerdings

<sup>8</sup> H. H. Mathias: Die Kehrseite der USA, Reinbek 1964.

nicht spannungslos ist. Leben und Denken sind jedoch nicht nur auf wirtschaftliche Prosperität und materielle Werte gerichtet, wie man oft hört. Menschliche Offenheit und Unvoreingenommenheit, äußere und innere Mobilität kennzeichnen die Angloamerikaner. Ihr reges spirituelles Interesse, das viele Kirchen und Weltanschauungsgruppen hat entstehen lassen, schafft ein Gegengewicht gegen die Einbindung des täglichen Lebens in eine hochtechnisierte Umwelt. Der weitere Zuzug von Emigranten und großzügige Stiftungen haben Kunst und Wissenschaft immer wieder angeregt und Leistungen von großer Vielfalt hervorgebracht. Es ist eine junge Kultur, die jedoch an das indigene Element der Indianer nicht angeknüpft hat.

Als »Neues Abendland« kann man auch den *Australischen Kulturkreis* auffassen. Auch hier ein großräumiger, wenig gegliederter Kontinent, der sich über mehrere Klimate erstreckt und nur randlich von westlicher Zivilisation überformt und dichter besiedelt ist. Trotz mancher Ähnlichkeiten mit Angloamerika hat sich hier durch die Lage im Pazifischen Raum eine kulturelle Sphäre mit durchaus eigenen Zügen entwickelt, worauf hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

## Die Überlagerung alter Kulturen durch eine europäische Bevölkerung

Anders liegen die Verhältnisse, wenn eine autochthone Bevölkerung von »weißen« Siedlern überlagert wird (Lateinamerika) oder eine Völkervielfalt unter europäisch geprägten Verwaltungsstrukturen steht (das ehemalige Sowjetisch-Nordasien). Wir beschränken uns hier auf *Lateinamerika*: ein Kulturerteil, der von Mexiko bis Patagonien alle Klimazonen einschließt, dessen größte Landmasse aber in den Tropen liegt. Ähnlich weiträumig wie Angloamerika, unterscheiden sich jedoch die Vegetationszonen und damit die Lebensmöglichkeiten für den Menschen. Dabei tritt uns eine besondere Begabung der Indianer entgegen: Sie haben sich an alle Landschaftstypen angepasst! In den Anden ebenso wie im feuchtheißen Tiefland entwickelten sie hochdifferenzierte Lebens- und Wirtschaftsformen,<sup>9</sup> in vielen Staaten stellen sie die Mehrheit der Einwohner. Auch die später ins Land geholte schwarze Bevölkerung bildet heute in der Karibik und im Nordosten Südamerikas ein wichtiges kulturelles Element. Schon durch diese Gruppierung sind andere Voraussetzungen für die heutige kulturelle, soziale und politische Situation gegeben als in Angloamerika. Doch auch die Kolonisierung durch die Europäer vollzog sich unter anderen Vorzeichen: Es waren Spanier und Portugie-

<sup>9</sup> A. Suchantke: Partnerschaft mit der Natur, Stuttgart 1993, S. 229 ff. Kontinent der Kolibris, Stuttgart 1982. Was geht uns der Regenwald an. In »die drei« 1991, Heft 9.



sen, also Südeuropäer, die von ihrer Volksmentalität mehr emotional-empfindungsmäßig gestimmt sind (R. Steiner spricht hier von »Empfindungsseele«) und damals – 1492 – noch in mittelalterlichen Vorstellungen und Traditionen befangen waren. Das (jüngere) rationale Element der Westeuropäer, in dem sich die »Bewußtseinsseele« ankündigte, war ihnen fremd. So brachten die Spanier und Portugiesen den Großgrundbesitz als herkömmliche Form des Landbaus mit, was den Gegensatz zwischen einer reichen Oberschicht und der besitzlosen Masse festschrieb, ein Gegensatz, der bis heute keine politische Lösung gefunden hat. Obgleich die Kolonisten ein ihnen vertrautes warmes Klima antraten, kamen sie nicht in erster Linie als Siedler, sondern aus Gier nach Gold und Land, das andere für sie bearbeiten sollten. Dem diente auch die »Einfuhr« afrikanischer Sklaven. Man fühlte sich zu dieser Einstellung auch deshalb berechtigt, weil die missionierende katholische Kirche diese »Ungläubigen« nicht als volle Menschen ansah.<sup>10</sup>

Vor diesem Hintergrund wird man die Gegenwartsprobleme Iberoamerikas mit den Schülern vertieft besprechen können: das Festhalten an der alten Gesellschaftsstruktur durch die herrschende Kaste, die sich gegen die dringend erforderlichen Agrar- und Sozialreformen sträubt. Sie nimmt die Verelendung breiter Massen und die streunenden Kinderhorden in den Slums in Kauf. Die schnell wechselnden Diktaturen, die Drogenkartelle, der wirtschaftliche Ausverkauf der Ressourcen u. a. belasten die Situation weiter.

Aber es sind auch Ansätze zu positiven, kulturenerneuernden Entwicklungen bei den Menschen zu beobachten. Suchantke beschreibt einen bemerkenswerten Bevölkerungsgegensatz<sup>11</sup>: In den geologisch jungen Anden im Westen Südamerikas leben indianische Menschen, die wie beladen mit der Last ihrer Vergangenheit wirken; im Osten, auf dem ausgelaugten Untergrund des alten Brasilianischen Berglandes, bildet sich aus der friedlichen Begegnung verschiedener Ethnien ein Menschentyp, der ausgesprochen jugendlich wirkt, voller Initiativen, vorurteilslos, fröhlich trotz allen Elends. Man würde diesen Menschen – auf längere Sicht – soziale Erneuerungsimpulse zutrauen.

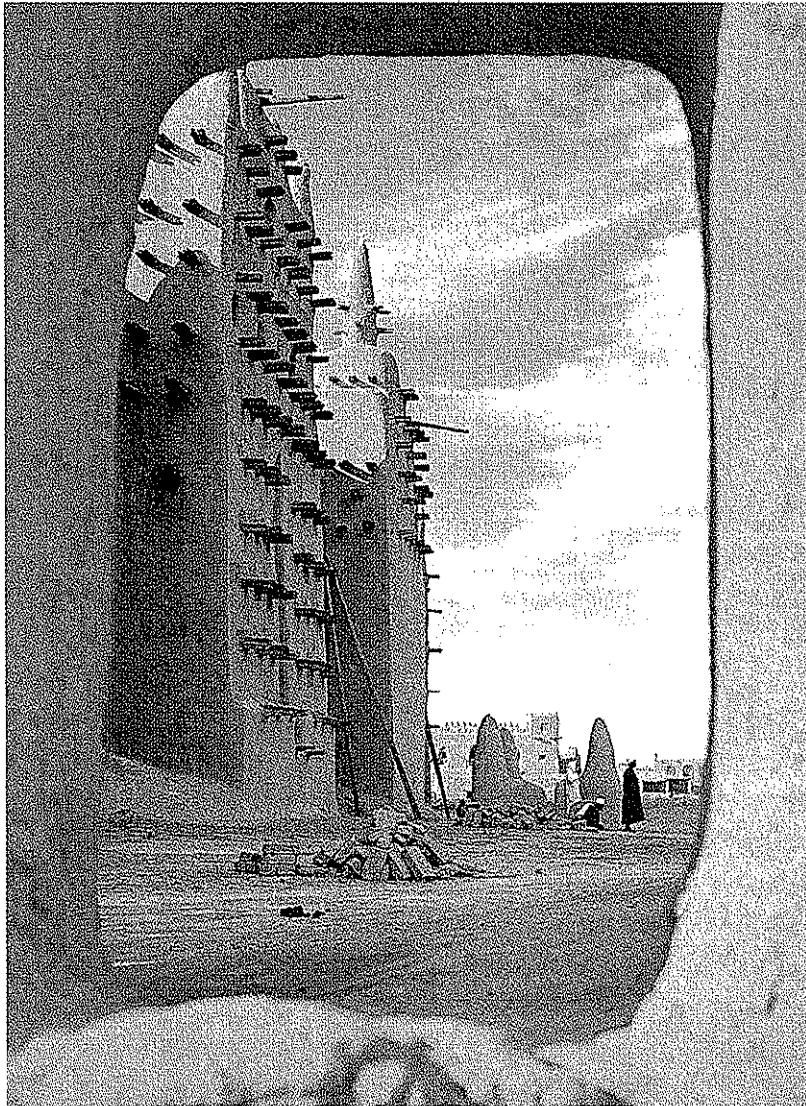
Überall ist aber auch der Sog in die Städte zu konstatieren. Doch gerade aus den Dörfern der Anden wird berichtet, wie sich die alte Gruppenseelenhaftigkeit in Hilfsbereitschaft äußert: Den neu in die Stadt Kommenden wird von früher aus der heimischen Region Zugewanderten Unterstützung für die Zeit der Umstellung gewährt, ja, es werden Selbsthilfegruppen ganz eigenen Stils gegründet.<sup>12</sup> Die ganz andere Seelenlage dieser Menschen und ihr Verhältnis

10 F. Stark: Zum Zeitalter der Entdeckungen. »Erziehungskunst« 1992, Heft 5.

Chr. Göpfert: Land und Mensch in Amerika. »Erziehungskunst« 1992, Heft 11.

11 A. Suchantke: Kontinent ... , S. 402 ff.

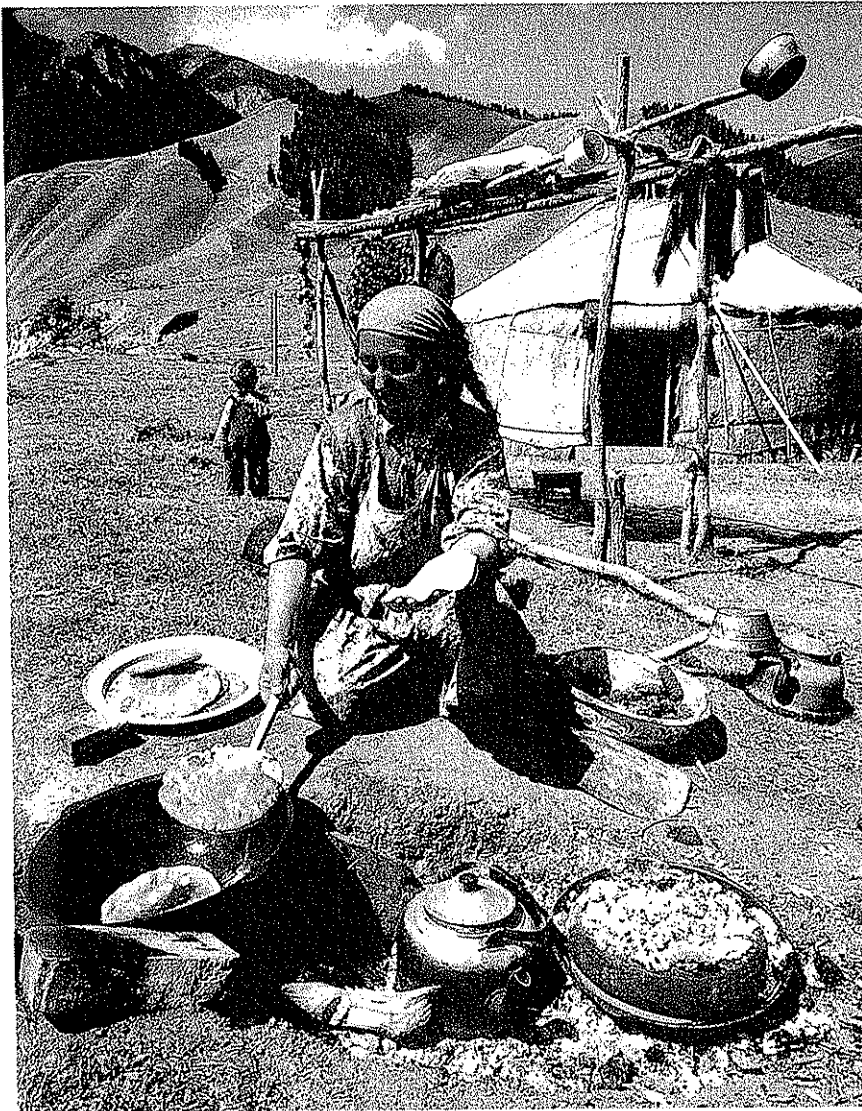
12 M. P. Baumann (Hrsg.): Kosmos der Anden. Weltbild und Symbolik indianischer Tradition in Südamerika, München 1994.



*Moschee in Djenne (Mali): Neben die afrikanischen Traditionen sind Christentum und Islam getreten. Dieser ist auf den Karawanenwegen durch die Sahara nach Westafrika vorgedrungen. Durch die Aufnahme afrikanischer Elemente ist ein gemäßigter, toleranter Islam entstanden. Auch die Moschee von Djenne zeigt durch die landesübliche Lehmbauweise eine schlichte Architektur, die sich von den farbenprächtigen Bauten des orientalischen Kulturkreises deutlich unterscheidet. (Aus: Basil Davidson, Afrika. Ariel, Frankfurt a. M. 1966))*

zur Welt spricht sich deutlich auch in der lateinamerikanischen Literatur aus; die Romane von Gabriel García Márquez liefern hierzu höchst anschauliches Material.

Hier wäre der Moment, um mit den Schülern darüber zu sprechen, daß es kulturelle Fähigkeiten bei den Eingeborenen gibt, die uns abgehen (reiches kultisches Leben und übersinnliche Wahrnehmungen, magische Praktiken, indianische Medizin und Musiktherapie, genaueste Wirklichkeitserfassung und entsprechender sprachlicher Ausdruck usw.). An diesen Fähigkeiten müssen wir uns orientieren, wenn wir zu einem sachgemäßen Urteil und entsprechenden Entwicklungsmaßnahmen kommen wollen.<sup>13</sup> Die Favela Monte Azul ist nur *ein* Beispiel für positive Ansätze; auf wirtschaftlichem Feld wird man an die Farm Demetria und an die Menschenrechtsorganisation



*Kasachen-Jurte am Fuß des Tienschan im äußersten Nordwesten Chinas*

*Die zentralasiatischen Trockenräume sind keineswegs unbewohnt und kulturlos. Neben den chinesischen Zuwanderern unseres Jahrhunderts sind über die Seidenstraße sehr verschiedene Völkerschaften hierher gekommen, im Grenzgebiet zu Kasachstan auch moslemische Kasachen. Sie ziehen als Hirtennomaden zwischen den sommerlichen Hochgebirgsweiden und den Winterlagern im Tal hin und her. Wohnung und Nahrung verdanken sie ihren Herden. Die Frau auf der Abbildung holt glühende Kohle für die Feuerstelle im Innern der Jurte. Das einfache Holzgestell ist vielseitig verwendbar: zum Lüften der Betten, Aufhängen der Wäsche usw. Das Leben ist noch ganz in die Natur eingebettet. Aus: Journey into China, (National Geographic Society, USA)*

Cultural Survival denken.<sup>14</sup> Den Schülern wird bald klar, daß die Mentalität von Macht, Unterdrückung und Terror durch bestimmte Gruppen (Schulen werden durch hohe Zäune und Sandsäcke geschützt!) nur in einem langwierigen Erziehungsprozeß überwunden werden kann. Das Schulwesen hat hier also eine Schlüsselposition. Dabei kann es nicht bloß um eine Alphabetisierung gehen, sondern um Seelenbildung, um die Entwicklung bzw. Wiedergewinnung moralischer Kräfte, die allein verantwortliches soziales Handeln möglich machen.

## Das Fortbestehen alter Kulturstrukturen gegenüber der technischen Entwicklung

Unter den Kulturkreisen, in denen die indigene Kultur das tägliche Leben prägt, obgleich auch hier die technischen Errungenschaften als neuer Faktor hinzugetreten sind, sei zunächst *Schwarzafrika* angesprochen. In gewisser Hinsicht besteht hier eine besonders extreme Situation, ist es doch der ehemalige Kolonialerdteil par excellence: mit Grenzen, die alte Stammesgebiete durchschneiden, mit einer rasant wachsenden Bevölkerung, steigender Armut und staatlicher Unsicherheit. Andererseits dürfen wir in Ostafrika, dieser tektonisch jung herausgehobenen und dadurch klimatisch besonders begünstigten »Landschaft des Menschen«, das Geburtsland unserer Vorfahren sehen, die sich von dort in andere Kontinente ausgebreitet haben. Obgleich wir aus Afrika – im Gegensatz zu den übrigen Kulturkreisen mit alten Strukturen – keine autochthone »Hochkultur« kennen, begegnen wir doch bei den einheimischen Ethnien einem seelischen Reichtum, der sich in kulturellen »Leistungen« anderer Art äußert und den auch das heutige Elend bisher nicht ganz verschütten konnte.

Der Naturraum südlich der Sahara, in dem die indigenen Afrikaner leben, ist ein alter, kristalliner Block, bei dem sich nur im Osten an den Grabenbrüchen Dehnungsvorgänge in der Erdkruste und Vulkanismus abspielen. Auch die zonale, spiegelbildliche Gliederung der Klima- und Vegetationsgürtel erweisen ihn im ganzen als einen Kontinent, in dem die großen Ökosysteme des »Organismus Erde« besonders typisch ausgebildet sind und dessen hinreißende Schönheit immer wieder gerühmt wird.

Um die kulturelle Eigenart »Schwarzafrikas« zu erfassen, wird man mit den Schülern nicht bei den politischen Schreckensmeldungen beginnen, sondern die somatische, psychische und soziale Vielfalt seiner Bewohner studieren. Dabei stoßen wir auf erstaunliche Unterschiede, auf Unterschiede in der Körpergröße – Sudanide, Bantuide, Khoisanide (Buschmannähnliche) und ande-

14 Chr. Göpfert: »Erziehungskunst« 1992, Heft 11.

re Zwergvölker – und im Lebensraum: Abessinisches Hochland, Kongobekken, Kalahari. Einzelne Stämme, über die gute Veröffentlichungen vorliegen, wird man genauer besprechen: ihre Wertvorstellungen, Bräuche und Fähigkeiten.<sup>15</sup> Dabei wird zur Sprache kommen, welche Rolle die afrikanischen Religionen neben dem Missionschristentum und dem vorrückenden Islam spielen, aber auch die immer noch vorhandene soziale Einbindung in die Gruppe, in Familie und Dorfgemeinschaft. W. Schad schildert persönliche Begegnungen, die zeigen, wie die körperliche und seelische Befindlichkeit der Afrikaner anders ist. Wir bewundern ihre Beweglichkeit in den Gliedmaßen, ihr rhythmisches Gefühl. Diese Lebendigkeit reicht bis in die Stoffwechselprozesse hinein (in anthroposophischer Terminologie würde man von einem Vorherrschen des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems sprechen). Das findet auch in der Handfertigkeit dieser Menschen seinen Ausdruck: in der Bildenden Kunst (Plastiken und Bronzeuß) ebenso wie in der Herstellung von Gebrauchsgegenständen und Spielzeug. Jeder Nuba (Sudan) stellt sich z. B. sein eigenes Musikinstrument her. Selbst die Flüchtlinge von heute überraschen durch Zuversicht, Durchhaltekraft und ihre Erfindungsgabe beim Beschaffen des Nötigsten. Trotz allen Elends trifft man auf lachende Kinder! Entwicklungshelfer berichten von der Lernfähigkeit der dortigen Menschen, wenn man diese aufnahmebereiten Seelen zu wecken versteht.

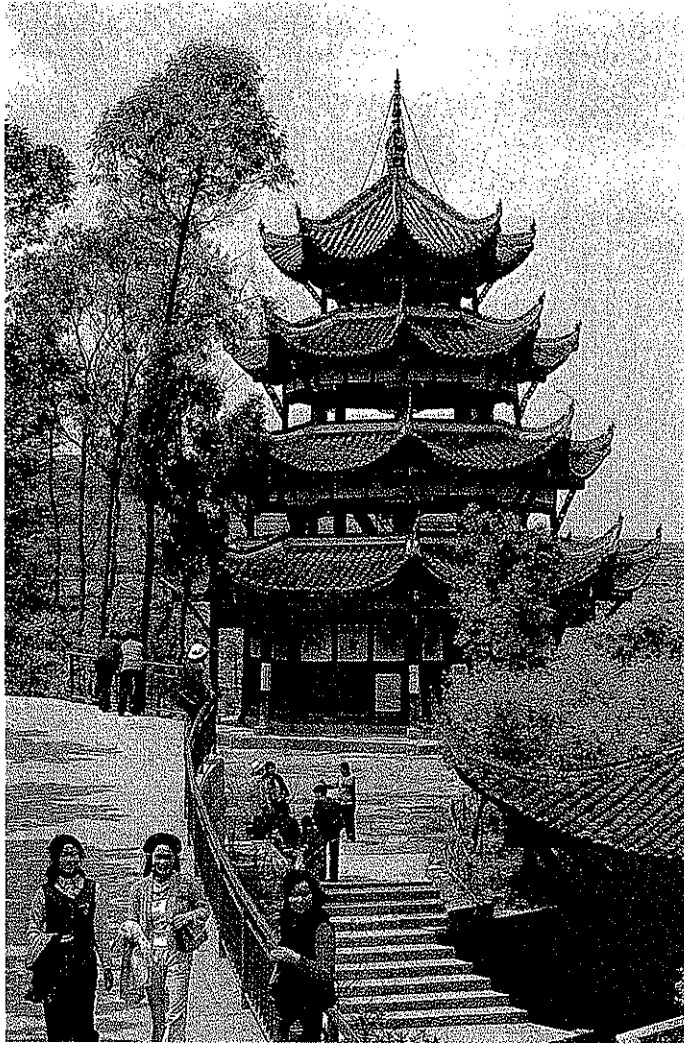
Auch die afrikanischen Märchen, Sagen und die Werke moderner Schriftsteller (Soyinka/Nigeria, Hampâte Bâ/Westafrika, Kitereza/Tansania) helfen uns, die Afrikaner in ihrem Menschsein zu verstehen. Laurens van der Post hat die Fähigkeiten dieser Menschen besonders tief gesehen. Er beschreibt in seinen Büchern immer wieder den Unterschied zwischen unserem verstandesmäßigen Wissen, das uns zu Gefangenen unserer selbst macht, und dem »nackten, kleinen Buschmann, der alles, was er besaß, in einer Hand tragen konnte«<sup>16</sup>, aber – bis vor kurzem – nie am Sinn seines Lebens zweifelte.

Natürlich bespricht man mit den Jugendlichen auch die gegenwärtige Situation in Afrika. Dabei wird man herausarbeiten, daß in den Afrikanern viele positive Möglichkeiten für soziales und politisches Handeln liegen. Auch hier gibt es verantwortungsbewußte Persönlichkeiten, die das Schicksal der Menschen ohne Gewalt neu zu ordnen versuchen. Die Wende in Südafrika muß kein Einzelfall bleiben.

15 J.Bockemühl/W.Schad/A.Suchantke: a. a. O. M.Amin/D.Willetts/J.Eames: Massai, die letzten ihres Volkes, Hannover 1988. M.Jacobson, P.u.B.Pickford: Himba, Nomaden Namibias, Hannover 1990. L. Riefenstahl: Die Nuba, Menschen wie von einem anderen Stern, Frankfurt 1990. W.Michler/G.Ulutuncok: Afrikas Kinder, Wuppertal 1942. L. v. d. Post: Das Herz des kleinen Jägers, Berlin 1962. Das dunkle Auge Afrikas, Berlin 1972.

16 L. v. d. Post: Das Herz ..., S. 187 ff.





*Der Wansui-Turm, erbaut 1419, in Baodingshan (Sezuan)*

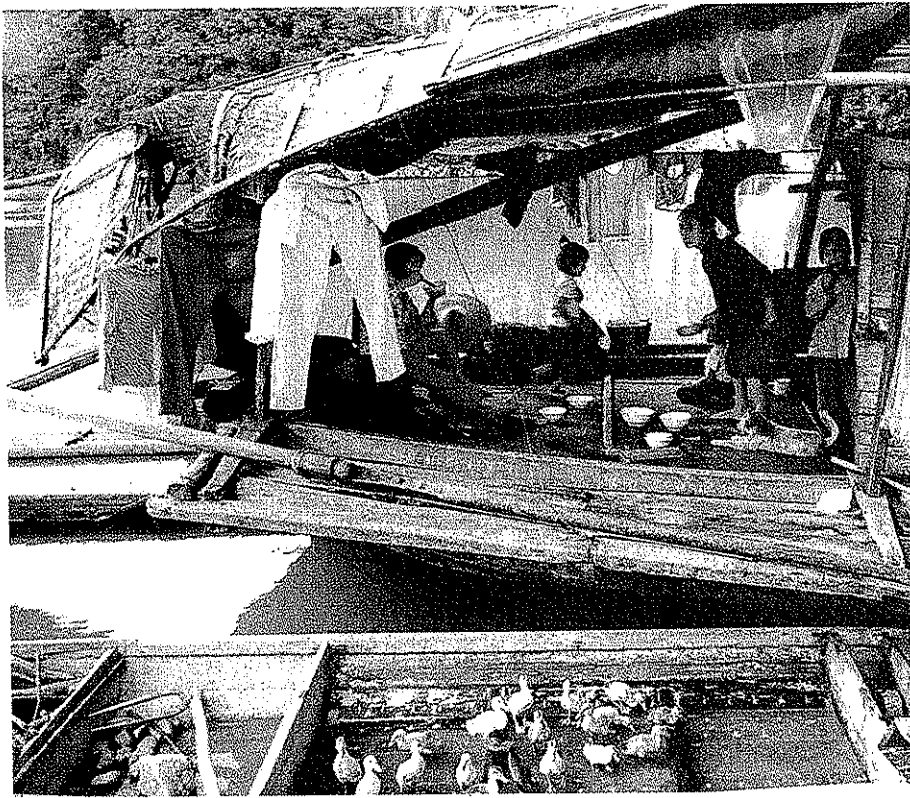
*Errichtet in Erinnerung an den Besuch eines Ming-Prinzen, zeigt dieser Turm in seinen geschwungenen, nach oben geöffneten Dachformen ein typisches Element der ostasiatischen Architektur: die Orientierung zum Kosmos und die hierarchische Ordnung dieser geistigen Welt. (Aus: Bai Ziran, Dazu Grottoes. Foreign Languages Press, Beijing/China, 1984)*

#### *Leben auf dem Hausboot in Südchina*

*Der Ostasiatische Kulturkreis vereinigt große Gegensätze. Wo im subtropischen, wasserreichen Südchina jedes Fleckchen Land für den Ackerbau genutzt wird, weicht man mit den Wohnungen oft auf die Flüsse aus. Auf so einem Hausboot spielt sich das gesamte Familienleben ab, und wenn der Platz nicht reicht, können in einem Beiboot noch 18 Küken gehalten (oder Gemüse gezogen) werden. Je nach Bedarf kann der Wohnort den Fluß entlang verlegt werden. Man sollte hier nicht in erster Linie die Armut sehen, sondern Anpassungsfähigkeit und Erfindungsgeist. Aus: Journey into China, (National Geographic Society, USA).*

#### *Ortschaft in Südchina*

*Im dichtbevölkerten Delta des Pearl-Flusses südlich von Kanton gehen Land und Wasser eine Symbiose ein. Die gleichartigen Häuser drängen sich auf den Inseln ohne Abstand zueinander und lassen ein gruppenhaftes Ganzes entstehen, das sich um einen Mittelpunkt ordnet und wie ein Organ in die Umgebung eingefügt ist. Dieser tropische Ballungsraum ist die Heimat der meisten Auslandschinesen. Aus: Kevin Sinclair: Over China, (The Knapp Press, Los Angeles).*



Vor diesem Hintergrund – daß es nämlich anders sein könnte – sind die Zerstörungen durch selbsternannte Potentaten und fehlgeleitete Entwicklungshilfe zu beurteilen: der Niedergang des Afrikanischen Kulturkreises ist *nicht* vorprogrammiert; in seinen Menschen ruhen Fähigkeiten einer kommenden Kultur.

Durch eine solche Betrachtung kann im Jugendlichen das Gefühl entstehen: Hier tritt uns etwas vom Wesenhaften des Menschen entgegen, das wir Europäer vielfach vergessen haben. Daß gerade die Beschäftigung mit Schwarzafrika das leisten kann, drückt van der Post feinfühlig aus: »Vielleicht besteht darin das Geheimnis, der Sinn Afrikas für uns alle. Der moderne Mensch, der sich der Zukunft verantwortlich weiß, muß einsehen lernen – wenn auch unter Schmerzen und fast gelähmt –, daß er den Sinn seines Ursprungs verloren hat; er merkt plötzlich, mitten in der Todesangst vor der gewaltigen, ständig wachsenden Abschnürung von den Schöpfungskräften, daß das Leben Afrika seinen erblindeten Augen wie einen magischen, durch ein Wunder geretteten Spiegel entgegenhält. In diesem großen Zeitenspiegel erscheinen die innersten Strahlungen seines uralten, ewigen Wesens. Er kann, wenn er nur will, darin sein verachtetes, zurückgestoßenes, sein ursprüngliches Selbst wiederfinden und, bevor es zu spät ist, das ganze Elend seiner eigensinnigen Verhärtung durchschauen.«<sup>17</sup>

Das Unterrichtsbeispiel »Schwarzafrika« kann uns Gesichtspunkte liefern, wie wir Kulturkreise mit indigenen Strukturen heute so verstehen können, daß die Fähigkeiten ihrer Menschen sichtbar werden. Immer wird man, ausgehend von der Naturlandschaft, nach der geistigen Signatur fragen. Dabei haben der Orientalische und der Zentralasiatische Kulturkreis das aride Klima (Trocken- und Höhenwüste) und die geringe Bevölkerungsdichte gemeinsam. Kulturell sind sie von zwei Hochreligionen geprägt (Islam und Buddhismus), deren politische Auswirkungen wir heute durchaus zu spüren bekommen. Der Ölreichtum des Orientalischen Kulturkreises gibt diesem Raum ein besonderes Gewicht. – Im indischen Ballungsraum stoßen wir als Geste auf das Auftreten von Polaritäten, sowohl in der Natur (Oberflächengestalt, Monsunklima) als auch in der Kultur (Kastenwesen, Ethnien, Religion). – Der Malaisische Kulturkreis, auch er dicht besiedelt, kann unter dem Gesetz des Strömenden, der Offenheit gegenüber der Umgebung und des Ausgleichs verstanden werden, auch hinsichtlich seines geschichtlichen und kulturellen Geprägteins.<sup>18</sup>

Wirkungen all dieser unterschiedlichen anthropogeographischen Entwick-

17 L. v. d. Post: Das dunkle Auge ..., S. 187 ff.

18 A. u. E. Eggebracht (Hrsg.): Versunkene Königreiche Indonesiens, Hildesheim 1995.  
Chr. Göpfert: Landschaft und Menschen in Asien. In »Erziehungskunst« 1992, Heft 3, S. 211 ff.

lungen schlagen fortwährend in das politische Tagesgeschehen herauf. Um sie als Zeitgenosse zu verstehen, müssen wir uns in die jeweilige Bewusstseinslage vertiefen, deren Wurzeln eben andere sind als unsere.

## Die Aneignung der modernen Technik im Ostasiatischen Kulturkreis

Die bisher betrachteten Kulturkreise mit alten Strukturen haben – mit Ausnahme von Zentralasien – eine Periode der Kolonialherrschaft durchlaufen, die ihre Folgen hinterlassen hat. Ganz anders liegen die Verhältnisse im Ostasiatischen Kulturkreis. Denn hier haben wir einen dicht bevölkerten Großraum mit sehr alter Kultur vor uns, der bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts von der übrigen Welt abgeschlossen war und infolgedessen ganz eigenständige Lebensformen ausbildete. Als sich die Weltmächte damals gewaltsam den Zugang dorthin verschafften, befanden sich diese Gebiete praktisch auf der Stufe des Mittelalters. Die plötzliche Konfrontation mit einer Welt, in der die Industrialisierung ihrem ersten Höhepunkt zutrieb, wirkte wie ein Schock und wurde von der Kontinentalmacht China und dem Inselreich Japan ganz unterschiedlich beantwortet.

Auch naturgeographisch weist Ostasien Gegensätze auf und hat die Größenordnung eines Erdteils: Die Entfernung Peking – Kanton entspricht mit 1900 km z. B. der von Kopenhagen nach Palermo. Dabei verstehen wir unter Ostasien das chinesische Kernland mit der Nordchinesischen Tiefebene zwischen den beiden großen Strömen Hwangho und Jangtsekiang, das Südchinesische Bergland, die Koreanische Halbinsel, Taiwan und Japan. Sekundäre kulturelle und politische Ausstrahlungen gab es nach Westen und Norden (Hsinking-Uigur und Mandschurei). Die Lage dieses Raumes unter dem warmen subtropischen Sommerregen schafft eine klimatische Begünstigung, die zusammen mit fruchtbaren Löß- und Vulkanböden eine gute Ernährungsgrundlage ist. Der chinesische Kernraum ist jedoch kontinental geprägt, durch eine abweisende, relativ geschlossene Küste nach innen orientiert. Das östliche Ostasien ist durch seine Inseln und Halbinseln zum Meer hin offen, ja, das gebirgige Innere, besonders in Japan, verweist den Menschen geradezu aufs Meer als Verkehrsweg (Japanische Inlandsee).

Das Wesen der ostasiatischen Kultur läßt sich am Beispiel China exemplarisch darstellen. Aus dem Verständnis ihrer Andersartigkeit können die Jugendlichen dann auch das Fortbestehen der kommunistischen Herrschaft in der Volksrepublik und in Nordkorea eher nachvollziehen.

Die chinesische Kultur fußt auf einer sehr alten kosmisch-hierarchischen Ordnung, die sich aus vorgeschichtlicher Zeit über Jahrtausende erhalten hat. Das gesamte Leben war religiös bestimmt; Orakelstätten mit magischen Ri-



*Das Glyzinienmädchen (Tanznummer) aus dem japanischen Kabuki-Theater Kabuki ist eine von vielen Theaterformen Ostasiens, deren Ursprung im Kultus liegt. Ursprünglich Improvisationstheater mit festgelegten Typen ähnlich der Commedia dell' Arte, entstanden später Texte, die dem Schauspieler aber immer noch Gestaltungsfreiheit lassen. Frauenrollen werden von Männern gespielt. Der Schauspielerberuf, sogar bestimmte Rollentypen, vererbt sich über Generationen. Vorbild für die verfeinerte Bewegung ist die Marionette, der sich der Schauspieler anzugleichen sucht. Aus: Mayer/Immoos, Japanisches Theater (Orell Füssli, Zürich 1975).*

tualen und Priesterwirken erinnern an eine frühe Entwicklungsstufe der Menschheit, die R. Steiner »atlantisch« nennt. Von ihr leitet sich das Gesetz des Tao (»Weg«) ab, das später von Laotse, Konfuzius, Mengtse u. a. philosophisch untermauert wurde und durch den Buddhismus ein weiteres Element der Schulung erhielt. Das Studium von Philosophie und Ethik war die Vor-



aussetzung für jedes Amt im Staat, an dessen Spitze der »Sohn des Himmels« stand. Unterordnung unter die jeweils höhere Hierarchie, unter das Alter wurde gepflegt und damit Gruppenbewußtsein, nicht Individualität. Höchste Verehrungskräfte brachte man auch den Toten entgegen, wie neueste Grabfunde beweisen. All das war selbstverständliche Seelenhaltung.

Obgleich sich in der chinesischen Kultur auch mystische Züge finden, traten die Verstandeskräfte früh in Erscheinung. Davon zeugen die bekannten Erfindungen: Seide, Papier, Porzellan, Buchdruck, Kompaß, Schießpulver, Papiergeld. In der Medizin gab es zum Erlernen der Akupunktur ein Bronze-Modell des menschlichen Körpers, das für die Prüfung mit Wachs überzogen wurde, so daß der angehende Arzt die jetzt verborgenen Akupunkturstellen bezeichnen mußte. Für Erdbeben war in der Hauptstadt ein kunstvoll mit

*Paul Gauguin,  
Pape Moe (Das  
heilige Wasser),  
Tahiti 1891-93.  
Am Ende des 19.  
Jahrhunderts  
vollzog sich bei  
einigen europä-  
ischen Künstlern  
eine Rückbesin-  
nung auf die  
ursprünglichen  
Quellen des  
Schöpferischen.  
Gauguin suchte  
sich mit ihnen  
durch mehr-  
jährige Aufent-  
halte in der Süd-  
see zu verbinden.  
Das beigegebene  
Bild drückt auch  
thematisch  
diesen Zusam-  
menhang aus.  
(Aus: René  
Huyghe,  
Gauguin.  
Südwest Verlag,  
München 1977)*



Figuren geschmücktes Gerät aufgestellt, das die Richtung des Erdbebens anzeigte, um dorthin Hilfe zu schicken. So hat die Forschung in letzter Zeit noch einiges zutage gefördert.

Trotz dieser auch naturwissenschaftlichen Voraussetzungen ist es im ostasiatischen Kulturkreis nicht zur Ausbildung der modernen Wissenschaft und Technik gekommen. Wenn wir die Kulturentwicklung als ein allmähliches Einleben des Menschen in die irdischen Verhältnisse verstehen (man könnte von einem »Inkarnationsprozeß« sprechen), ist es hier wie ein Einhalten vor einem weiteren Schritt: Eine Seelenlage bleibt bestehen, die mehr dem Kosmos als der Erde gegenüber geöffnet ist. Das manifestiert sich deutlich in der Kunst, z. B. in der schalenförmigen Silhouette der Tempeldächer, in der linearen Malerei, die das Physische eher ausspart, und in einem Schauspiel, das keine individuellen Schicksale zeigt, sondern moralische bzw. übersinnliche Prinzipien, und in festgelegten Formen, Masken und Kostümen abläuft (in Japan im No-Spiel und Kabuki-Theater).

Am eklatantesten ist die »schwebende« ostasiatische Seelenlage in der Sprache erlebbar. Das Chinesische besteht als monosyllabische Sprache aus unveränderlichen Wortelementen und Schriftzeichen, ist also nicht wie die indogermanischen Sprachen in eine differenzierte Grammatik geronnen. Die Sensibilität des Chinesischen liegt vielmehr in der Seele des Sprechenden und Hörenden, in ihrem Sprachsinne. Die Bedeutung der einzelnen Wörter verändert sich je nachdem, in welcher Tonhöhe (es sind etwa sieben) gesprochen wird.

Die große einigende Leistung der Chinesen aber ist ihre Schrift. Ursprünglich malte man in knappen Zeichen die gemeinte Sache, mit zwei Beinen den Menschen, mit einem Viereck den Mund, mit vier Strichen darüber das Sprechen, mit einem Stamm, zwei Zweigen und Wurzeln den Baum usw. Es genügten rund 160 Grundzeichen, um mit Zusammenstellungen von diesen alles auszudrücken, was man nur ausdrücken will. Stellt man das Zeichen Mensch und Sprechen zusammen, so bedeutet das denjenigen, der »zu seinem Wort steht«: Treue und Glauben; die Zeichen Mutter und Kind zusammen Liebe; Herz und Mitte zusammen den Rechtschaffenen, der »sein Herz auf dem rechten Fleck hat«; ein Altar mit zwei Menschen daneben, darüber drei Mündler und oben Regen: Geist oder Geister. Wie anschaulich ist dieses Bild des Gebetes um Regen und sind es tausend andere Zeichen noch heute. Alle geschriebenen und gesprochenen Texte versteht man am ehesten, indem man zunächst das aufsucht, was darin anschaulich ist. Dabei sagen die Schriftbilder meist nichts über die Aussprache. Wie die arabischen Zahlen mag jeder die Zeichen nach seiner Zunge aussprechen, die beiden »Beine« *man*, *l'homme*, *jen* oder *hito* nennen, immer ist es klar, daß es sich um den Menschen handelt. Und wenn das Zeichen Mensch mit dem Zeichen zwei zusam-

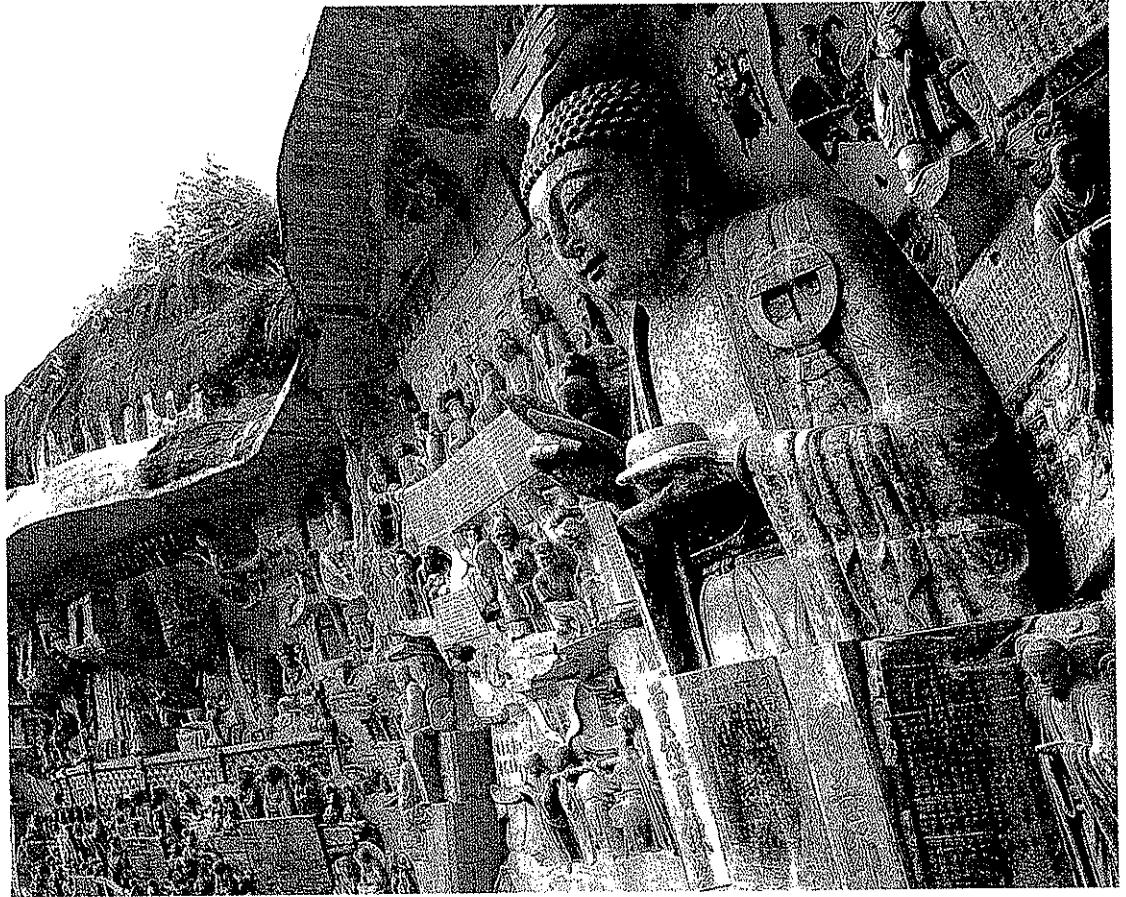
mengestellt wird, handelt es sich um den Nächsten und um die Menschlichkeit. Chinesisch wäre die beste Weltschrift; jeder könnte sie in seiner Sprache lesen, man könnte die Texte, wenn man die Bedeutung der Zeichen kennt, verstehen, ohne sie lesen zu müssen. Die Japaner haben diese Schrift, die außerdem hohe graphische Schönheit besitzt, im Ganzen übernommen, die Koreaner und andere haben daraus einen eigenen Schreibstil entwickelt. In China kann man unbeschadet aller Lautwandlungen, die es auch dort gab, aller Dialekte und ohne Rücksicht auf das Alter noch heute die Schriften lesen bzw. verstehen, die vor 1000 oder 2000 Jahren niedergeschrieben sind.<sup>19</sup>

Wenn man an Hand derartiger Beispiele auf die kulturgeschichtliche Vergangenheit Ostasiens blickt, vermißt man so deutliche Entwicklungsschritte, wie sie das Abendland vom Griechentum zur Neuzeit, d. h. hin zur Individualität durchlaufen hat. Man kann von einer ostasiatischen »Wartekultur« sprechen, in der sich wichtige Seelenkräfte erhalten haben.

Die moderne Entwicklung seit der erzwungenen Öffnung der chinesischen und japanischen Häfen für den Welthandel um 1850 verlief dann gegensätzlich. China, die Festlandsmacht, verweigerte sich einem Neuanfang, wurde aber immerhin 1911 unter Sun Yatsen Republik, versank dann jedoch bis zur kommunistischen Machtergreifung 1949 in inneren und äußeren Wirren. Die Aneignung westlicher Wissenschaft und Technik begann erst unter Mao Tse-tung. Er konnte seine individualitätsfeindliche Ideologie durchsetzen, weil er die Gruppenseelenhaftigkeit der Menschen ansprach und ihre »mittelalterliche«, religiös gefärbte Gemütsverfassung mißbrauchte. Die seelische Differenzierung, die wir in der ostasiatischen Kultur ebenfalls kennengelernt haben, wird dagegen – tragischerweise bis heute – unterdrückt. Der staatlich gelenkte technische Aufschwung setzte jedoch nach dem Zweiten Weltkrieg ein und vollzieht sich heute mit steigendem Tempo. Für die Schüler muß an dieser Stelle eine Zeitforderung deutlich werden: daß es heute auf die Entfaltung der Individualitätskräfte ankommt, die in der Volksrepublik und in Nordkorea mit Waffengewalt niedergehalten werden. Für die zarten Keime, von denen uns immer wieder berichtet wird, müssen wir einen wachen Blick haben.

Ganz anders vollzog sich die Auseinandersetzung mit der modernen Welt in Insel-Ostasien: Die Japaner waren in der Lage, ihre sensiblen Seelenkräfte sofort auf die neuen Errungenschaften von Naturwissenschaft und Technik zu richten und sich diese anzueignen. Aus ihren bisher nicht voll entfaltenen inneren Möglichkeiten entsprang eine überraschende Lernfähigkeit. Unterstützt durch die jahrhundertelange handwerkliche Tradition, wurde Japan in

19 W. Speiser: China. Geist und Gesellschaft, Baden-Baden 1959. Außerdem: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 96 u. 198, Bonn.



*Der große Buddha aus der Felsgalerie von Shengshou, Baodingshan (Sezuan)*

*An vielen Orten Chinas gibt es in den Fels gehauene buddhistische Tempelanlagen, zum Teil ganze Höhlen, deren Wände vollständig mit Figuren bedeckt sind. Obgleich sie aus dem Mittelalter stammen (die abgebildete entstand 1179 – 1249), werden sie bis heute von weither besucht. Für den ostasiatischen Menschen hat die Erde etwas von ihrer Heiligkeit bewahrt. Shengshou war ein esoterisches Zentrum, an dem im Frühling über zwei Monate hin eine Feuerzeremonie stattfand. (Aus: Bai Ziran, Dazu Grottoes. Foreign Languages Press, Beijing/China, 1984)*

*Haus auf Samoa*

*In Ozeanien stehen die winzigen, verstreut liegenden Inselgruppen ganz unter dem Einfluß der Elemente Wasser, Wind und Wärme. So ist auch das weiträumige Haus der Samoaner offen und dem tropischen Klima optimal angepaßt. Das Blätterdach spendet Schatten und Kühle, bewegliche Mattenjalousien schützen vor Regen und Wind. Hausrat wird im Dachgebälk verstaut. Der Boden ist mit Flußkieseln oder Korallensplitt bedeckt. Hinter dieser äußeren Schlichtheit verbirgt sich jedoch eine hohe innere Kultur mit differenzierten, theokratischen Sozialstrukturen, alten Handwerkstraditionen und überlegenem seefahrerischem Können, deren Reste bis heute bestehen. Aus: Wolfgang Lindig (Hrsg.): Völker der Vierten Welt (Fink/Schöningh 1981).*



*In einem japanischen Bauernhaus auf Honschu.*

*Der Japaner betritt niemals mit Schuhen ein Haus. Beim Eintritt in Haus und Zimmer grüßt man mit tiefer Verbeugung. Zum Essen setzt man sich mit untergeschlagenen Beinen auf ein Kissen, das auf den Boden gelegt ist. Das Essen wird auf Lacktischchen gestellt. Neben traditionellen Kunstgegenständen findet sich der moderne Fernseher und die Leuchtstoffröhre. (Aus: Seydlitz, Bd. 3 A, Afrika – Asien – Australien, Hirt/Schroedel 1972)*



wenigen Jahrzehnten, beginnend mit der Textilindustrie, zu einer führenden Wirtschaftsmacht. Ihre heutige Bedeutung ist bekannt. Ähnliche Entwicklungen vollzogen sich, etwas langsamer, in Taiwan, Hongkong und (Süd-)Korea. Wir sind in unserer Generation Zeuge, wie sich die gestauten Seelenkräfte eines Kulturkreises verwandeln können.

Aber auch vom Gruppenhaften in der Seelenkonfiguration der Menschen Insel-Ostasiens hat sich etwas erhalten. Trotz der »Amerikanisierung« des täglichen Lebens werden bestimmte Bräuche im Umgang miteinander länger als bei uns bewahrt. In der Erziehung, aber auch am Arbeitsplatz treffen wir auf kollektive Elemente (rhythmische Entspannungsübungen). Auch das Verhältnis der Arbeiter zu ihrer Firma und der Unternehmer zur Belegschaft ist enger, d. h. es besteht ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das Kündigungen zu umgehen trachtet. Allerdings ist abzusehen, daß diese Einstellung unter dem Druck weltwirtschaftlicher Zwänge zurückgehen wird.<sup>20</sup>

## Vergangenheit – Zeitgeschehen – Zukunftsperspektiven

Eine solche Betrachtung der Kulturkreise am Ende der Schulzeit kann die Jugendlichen zu der Einsicht führen, daß Menschsein nicht etwas Einheitliches ist, daß der Mensch als Ich-begabtes Wesen seinen Lebensraum sehr verschieden prägt, je nach seinen geistig-seelischen Fähigkeiten. Zeitgenosse wird man nicht nur, indem man die gegenwärtige Weltsituation betrachtet. Zu ihrem Verständnis gehören die kulturellen Wurzeln, aus denen auch heute viele politische Erscheinungen gespeist werden.

Der Geographie-Unterricht der 12. Klasse wird aber bei der Behandlung der Kulturkreise nicht stehenbleiben. Zum »Überblick« gehören auch Zukunftsperspektiven. Je nach den Interessen und Möglichkeiten von Klasse und Lehrer wird man die Schwerpunkte setzen; die aktuelle politische Situation kann die Stoffauswahl beeinflussen. Als ein wesentliches Anliegen sollte jedoch vor dem inneren Auge des Lehrers stehen: Was kann ich durch meinen Unterricht beitragen zur Überwindung von Rassismus und Nationalismus, die sich heute in so beängstigender Weise in den Seelen der Menschen breitmachen? Wie können wir helfen, in den Jugendlichen die Kraft der freien Individualität zu wecken? Man wird wach verfolgen müssen, wo es heute schon Beispiele für einen verantwortlichen Umgang mit der Erde nicht nur in bezug auf die Natur, sondern auch auf soziokulturelle Strukturen gibt. Solche Fallbeispiele, eingebunden in Grundgedanken R. Steiners zu einer sozialen Erneuerung, sind für die Jugendlichen in hohem Maße impulsierend; sie können sich dadurch als Zeitgenossen innerhalb des Weltgeschehens fühlen.

20 vgl. Informationen zur politischen Bildung. Nr. 147, Bonn.



# Der Gartenbau-Unterricht

Über ökologische Erziehung wird viel gesprochen. Das ist erfreulich, denn die jungen Menschen von heute werden die Welt von morgen gestalten. Dazu brauchen sie Grundlagen und Rüstzeug, welche urteilsfähiges und menschlich-verantwortliches Umgehen mit der Natur ermöglichen. Es ist die Aufgabe der Erziehenden, also der Eltern, des sozialen Umfelds wie auch der Schule, diese Grundlagen zu geben. Eine Aufgabe, deren Schwierigkeit mit der Emanzipation des Menschen von seinen Naturgrundlagen nicht geringer wird.

In Rudolf Steiners Lehrplanangaben für die Waldorfschule findet sich »Gartenbau« als Unterrichtsfach, welches aus der Sache heraus Bezug zu den angesprochenen Notwendigkeiten hat. Es soll von der 6. bis zur 10. Klasse unterrichtet werden. Schon lange vor der öffentlichen Diskussion einer ökologischen Erziehung konnte dieses Fach viele Impulse zur konkreten Verwirklichung einer Umweltpädagogik geben. Leider wurden an vielen Schulen, welche nach dem von Rudolf Steiner umrissenen Lehrplan arbeiten, die Möglichkeiten dieses Unterrichtes im Zusammenhang mit anderen Fächern nicht deutlich erkannt. An vielen Schulen führt der Gartenbauunterricht ein Schattendasein oder ist sogar ein »Problemfach«. Innere und äußere Umstände verhindern vielfach die Einrichtung dieses Faches oder beschränken es auf einzelne Klassenstufen. Andererseits kann erlebt werden, wie an Schulen, welche die knappen Anregungen Rudolf Steiners ernst nehmen, viele bereichernde Impulse für das ganze Schulleben entstehen. »Umweltpädagogik« und »ökologische Erziehung« bleiben dann nicht nur schöne, aber theoretische Worte. Diese Tatsache wird auch in der Öffentlichkeit bemerkt, wie die Prämierung der »in den Unterricht integrierten ökologischen Erziehung« der Rudolf-Steiner-Schule Zürcher Oberland durch den schweizerischen Umweltrat zeigt.

## Ein historischer Rückblick

Wer hofft, in der Literatur eine ausführliche Begründung und Darstellung dieses Faches zu finden, wird enttäuscht. Es gibt einige direkte Anregungen Rudolf Steiners sowie einige Vortragsstellen, die darauf bezogen werden können. Sie sind in den von den Gartenbaulehrern herausgegebenen Schriften<sup>1</sup> gesammelt. Weiterführende Literatur gibt es kaum; eine ausführliche Darstellung des Gartenbauunterrichtes an Waldorfschulen fehlt.

In den Lehrplan-Angaben des Gründungskurses von 1919 kommt das Fach Gartenbau nicht vor. Es entstand erst später aus der konkreten und lebenspraktischen Situation, daß ein Schulgelände vorhanden war, welches nach pädagogisch sinnvoller Pflege verlangte. Dazu mußten auch Menschen kommen, welche eine solche Aufgabe übernehmen konnten. In der Lehrerkonferenz vom 6. 3.1920 findet sich folgende Stelle zur Einführung dieses Unterrichtes:

»X.: Soll der Gartenbauunterricht auch weiterhin freiwillig sein?

Dr. Steiner: Die Gartenarbeit soll als obligatorisch in den Unterricht hineingenommen werden.«<sup>2</sup>

Nun ist es ganz interessant, wie sich dieses neue Fach im damaligen kulturellen Umfeld darstellt. Keinesfalls war es ein seltenes oder gar exotisches Fach, wie es das heute zu sein scheint. Ein kleiner historischer Rückblick auf die Schulgartenbewegung aus dem Buch von Ursula Kilger »Schul- und Lehrgärten«<sup>3</sup>:

In Österreich war es der um das Schulgartenwesen hochverdiente Professor Dr. Erasmus Schwab in Wien, der in seiner Schrift: »Der Schulgarten, ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer öffentlichen Erziehung« der Forderung des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 erst genaueren Inhalt gab, wonach tunlichst »bei jeder Landschule ein Garten und eine Anlage für landwirtschaftliche Versuchszwecke zu beschaffen« sei. Daß damit in erster Linie pädagogische Ziele verfolgt wurden, zeigt die ein Jahr später erlassene Schul- und Unterrichtsordnung, in der es heißt: »Der naturgeschichtliche Unterricht an der Volksschule ist am besten an einen zeit- und ortsgemäß eingerichteten Schulgarten anzuknüpfen.«

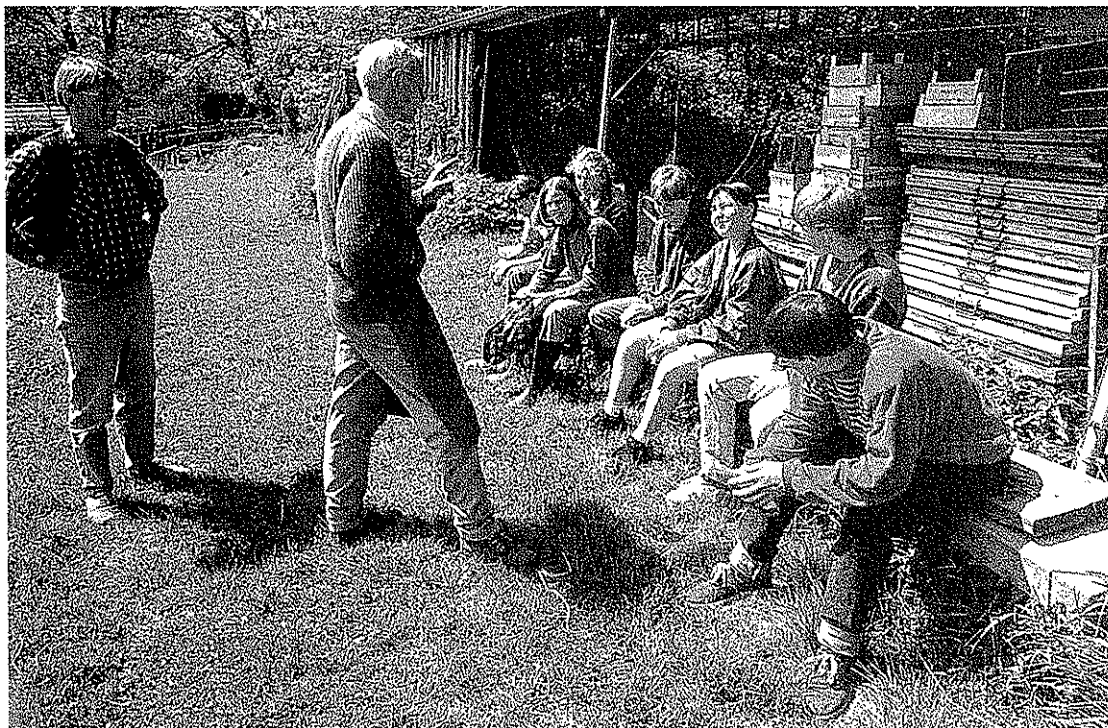
Auf der Wiener Weltausstellung 1873 führte Schwab einen Musterschulgarten vor, der große Beachtung fand und vielfach ausgezeichnet wurde. 1899 gab es in Österreich bereits etwa 18 000 Schulgärten!

Dem Pädagogen und Schulreformer Kerschensteiner (1854-1932) kommt das geschichtliche Verdienst zu, die Idee der Arbeitsschule begründet, ausge-

1 a) »Pädagogischer Gartenbau«, Heft 1 und 2. Texte und Materialien zum Gartenbauunterricht. Herausgegeben vom Arbeitskreis der Schweizer Gartenbaulehrer. Erhältlich gegen DM 10,- pro Heft (bitte der Bestellung beilegen) bei Peter Lange, Bachstraße 10, CH-8331 Ausikon, Tel. 0041-1-950 02 66. b) Zum Gartenbau-Unterricht an den Waldorfschulen von Rudolf Krause, Hiberniaschule Wanne-Eickel, 1984 (interner Manuskriptdruck).

2 Veröffentlicht in: Rudolf Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924, 3 Bände (GA 300 a-c, hier: 300 a), Dornach 1975.

3 Ursula Kilcher: Schul- und Lehrgärten. Ihre Entwicklung und Bedeutung, ihre heutige Situation sowie Voraussetzungen und Möglichkeiten ihrer Anlage und unterrichtlichen Verwendung. Konstanz 1982.



(Foto: Lutz)

formt und weitgehend verwirklicht zu haben. Er wies auf die verschiedenen Begabungen der Kinder hin, denen man unter anderem auch Schulküchen und Schulgärten anbieten müsse, damit jedes Kind Arbeit finde, die es bewältigen könne.

Die Not der Kriegs- und Nachkriegszeit führte verstärkt zu der Forderung, Schulgärten einzurichten. Durch das sächsische Übergangsschulgesetz von 1919 wurde bestimmt, daß Schulgärten anzulegen seien. 1926 wurde in Dresden auf der Jubiläums-Gartenbauausstellung ein Mustergarten gezeigt, der in übersichtlicher Anordnung Arbeitsschulgärten verschiedener Schulgattungen präsentierte: einen Kinder- und Grundschulgarten, einen Garten der Volksschule, einen Berufsschulgarten und den Garten für höhere Schulen. Eine Gegenüberstellung der drei Ausstellungsgärten zeigt deutlich die Entwicklung des Schulgartens vom Lehrmittel für den naturkundlichen Unterricht über den biologischen Garten zum Arbeitsschulgarten. Die Schulgartenbewegung erlebte in den dreißiger Jahren ihren absoluten Höhepunkt: 1937 gab es in Preußen an 14 242 Volks- und mittleren Schulen Schulgärten. Ziel war es, jeder Schule ihren Schulgarten zu geben. Jeder schulentlassene Mensch sollte in der Lage sein, einen einfachen Garten zu bebauen.

## Gartenbau-Unterricht als ökologische Erziehung

1920 fand sich wohl an beinahe jeder Schule ein Garten für die Schüler. Es wäre jedoch eine Unterstellung zu behaupten, daß dieses Fach in der Waldorfschule eingerichtet wurde, weil es damals üblich war. Rudolf Steiner wollte mehr, als die Kinder nur das Gärtnern lernen zu lassen, um eigenes Gemüse zu ziehen, wie es bei dem damals höheren Selbstversorgungsgrad notwendig und sinnvoll war. Folgende Äußerungen Rudolf Steiners zeigen das ganz deutlich:

(Gegenüber Frl. Michels:) »Es wird sich nicht darum handeln, den Kindern eine vorberufliche Ausbildung zu vermitteln, vielmehr soll versucht werden, im Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht die Kinder in die richtige Seelenstimmung zu versetzen, Naturzusammenhänge in unserer landwirtschaftlichen Arbeit so richtig zu beurteilen. Das wird notwendig sein, um den Katastrophen am Boden zu begegnen.«<sup>4</sup>

Also keine Vermittlung von Fertigkeiten, sondern die Schüler die Fähigkeit entwickeln lassen, sich ein Urteil über Naturzusammenhänge zu bilden. Das geschieht gemeinsam mit den anderen Schulfächern, für welche der Gartenbau eine »geerdete« Grundlage abgeben kann. Nicht das Wissen über sie, sondern das lebendige Verhältnis zu ihr ermöglicht die »Partnerschaft mit der Natur«.<sup>5</sup> Das geht bis in so »gewöhnliche« Dinge wie die Unterscheidung von Getreidesorten. Rudolf Steiner spricht das klar aus:

»Für die Gemüts- und Gedächtnisbildung wird dann notwendig sein, eine lebendige Naturanschauung schon in dem jüngsten Menschen zu entwickeln. (...) Es gibt leider heute innerhalb der Stadtbevölkerung zahlreiche Menschen, die nicht unterscheiden können, wenn sie auf das Feld hinausgeführt werden, einen Weizen von einem Roggen. Es kommt nicht auf die Namen an, aber auf das lebendige Verhältnis zu den Dingen kommt es an. Es ist etwas Ungeheures für den, der die menschliche Natur überblicken kann, was da dem Menschen verloren geht, wenn er nicht zur rechten Zeit (...) solche Unterscheidungen lernt, wenn er nicht lernt – Sie wissen, es ist nur symptomatologisch gesprochen – zu unterscheiden Weizenkorn vom Roggenkorn.«<sup>6</sup>

Noch deutlicher werden die Folgen davon dargestellt, wenn Grundkenntnisse des Umgangs mit Erde, Pflanzen und Tieren fehlen:

»Es gibt heute zum Beispiel allerlei sogenannte nationalökonomische Bücher und Vorträge, die haben auch Kapitel über die Landwirtschaft vom sozi-

4 Äußerungen Rudolf Steiners über den Gartenunterricht, zusammengestellt von S. Werr, dem Notizbuch von Frl. Michels entnommen.

5 Andreas Suchantke: Partnerschaft mit der Natur. Stuttgart 1993.

6 In: Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen, GA 192, 11.5.1919.

alökonomischen Standpunkt aus. (...) Das Ganze, sowohl das Abhalten von nationalökonomischen Vorträgen wie das Schreiben von solchen Büchern, ist ein offener Unsinn. (...) Denn selbstverständlich sollte jeder erkennen, daß man über die Landwirtschaft nur sprechen kann, auch in ihrer sozialen Gestaltung, wenn man die Sache der Landwirtschaft zuerst als Unterlage hat, wenn man wirklich weiß, was Rübenbau, Kartoffelbau, Getreidebau bedeuten.«<sup>7</sup>

Dieser Ansatz kann in seiner Aktualität erst heute richtig verstanden werden. Langsam wird auch in breitesten Kreisen klar, daß das Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt radikal verändert werden muß, damit Lebens- und Kulturgrundlagen weiterhin erhalten bleiben.

Eine ökologische Erziehung ergibt sich so als existenznotwendig. Welches sind nun die Forderungen einer solchen Aufgabe? Die jungen Menschen sollen ein lebendiges Verhältnis zur Natur bekommen. Die Natur ist keine »Sache«, welche technisch gehandhabt werden kann, sondern ein sinn- und geistvolles Zusammenwirken der verschiedensten Lebewesen. Eingriffe haben ihre Folgen und müssen kompetent erwogen und später auch verantwortet werden. Diese Zusammenhänge können im Klassenzimmerunterricht dargestellt und die Inhalte zu einem inneren Erlebnis werden. Der ganze Mensch wird aber nicht ergriffen. Jeder kann für sich selber die Erfahrung machen, daß man erst ganz mit einer Sache verbunden ist, wenn man sie auch tut.

Die wohlgemeinte Bemühung, die jungen Menschen schon früh mit Umweltproblemen (Bilderbücher über das Waldsterben für das Vorschulalter etc.) zu konfrontieren, hat leider oft gegenteilige Wirkung. Allein schon die Medien vermitteln andauernd eine Katastrophenbilderflut. Ist es nicht bereits für die Erwachsenen schwierig genug, diesen täglichen Unglücksbotschaften standzuhalten, sich nicht abzuschotten und zu verschließen, die dauernde seelische Verletzung zu vermeiden? Wie soll das Kind oder der Jugendliche einer solchen Welt entgegentreten? Ist es die Welt wert, daß ihr mit Freude, Begeisterung und Liebe entgegentreten werden kann? Die Aussichten sind schlecht! Oft sieht es so aus, als könne es ein sinnvolles Tun darin nicht geben. Rückzug und Verweigerung, Flucht und Resignation sind die Folge.

Der Gartenbauunterricht als praktische Ergänzung zu den anderen Fächern hat die Möglichkeit, ein positives, den ganzen Menschen ergreifendes Verhältnis zur Welt zu schaffen, welches die eigenen Tatkräfte im Zusammenhang mit der Natur erlebbar werden läßt.

Wie kann das nun im Unterricht einer Schule aussehen?

<sup>7</sup> Sog. Landwirtschaftlicher Kurs, GA 327, 7.6.1924.



(Foto: Lutz)

## Eckpunkte für einen Gartenbau-Lehrplan

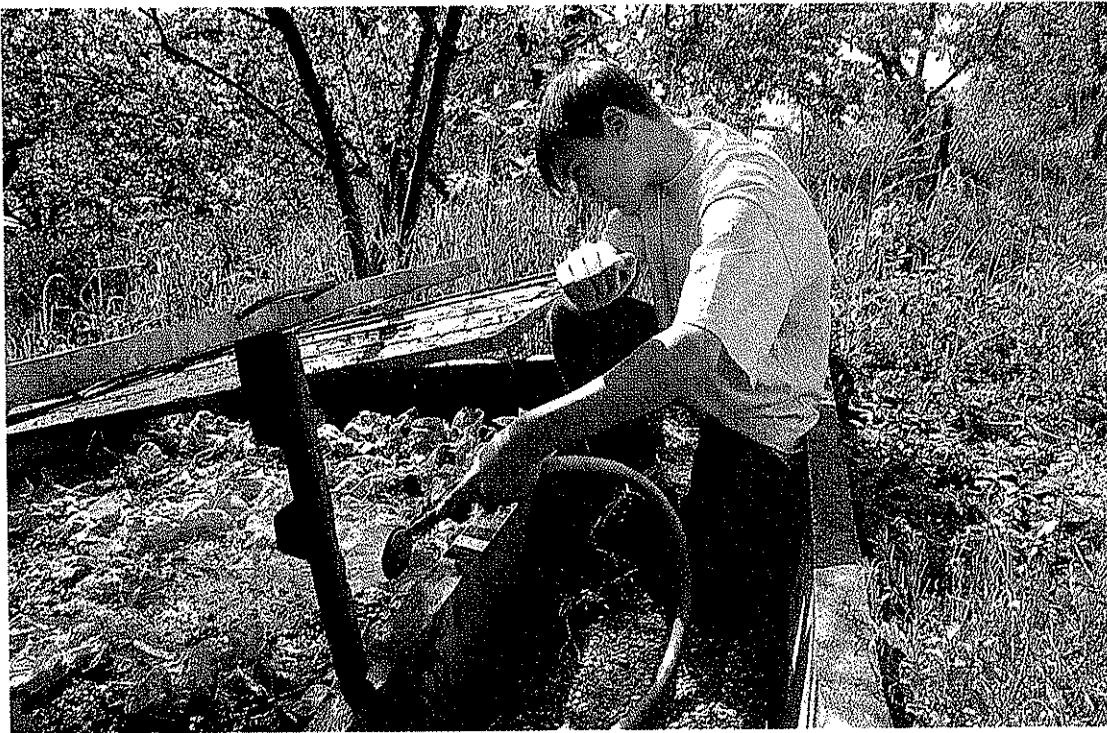
So spärlich die Angaben Rudolf Steiners zu diesem Fach sind, geben sie doch einen Rahmen und Grundlagen. Die erste bezieht sich auf den Beginn des Gartenbaus:

»Wenn Ihr Sohn das 12. Lebensjahr erreicht hat, nicht viel früher, dann lassen Sie ihn doch in der Woche einige Stunden im Garten und auf dem Feld helfen. So lernt er mit den Gliedmaßen tätig den Jahreslauf erleben, das befruchtet den Schulunterricht. Man muß ihn hinlenken auf ein Beobachten, aus dem dann die Fragen auftauchen. Bei der Beantwortung soll immer vom Menschen ausgegangen werden. Die Früchte solcher Tätigkeiten erscheinen dann im Erwachsenen, sie metamorphosieren sich im Sozialen.«<sup>8</sup>

Der konkret-praktische Umgang mit Erde und Pflanzen soll dann beginnen, wenn der junge Mensch in die Pubertät kommt. Er wird aus dem mythischen Erleben der Welt herausgeführt. Der Lehrplan der Waldorfschule zeigt das an einem Beispiel deutlich: Beginn der Physik in der 6. Klasse – nicht mehr einfaches Hinnehmen der Welterscheinungen, sondern genaues Beobachten und Beschreiben. Oder im Handwerksunterricht: eine fachlich richtige Aus-

<sup>8</sup> Äußerung gegenüber Frau Stegemann, aus dem Notizbuch von Frl. Michels (s. o. Anm. 4).





(Foto: Lutz)

einandersetzung mit dem Material Holz. Dazu kommt das bewußte Verwenden des kausalen Denkens. Diese neue Fähigkeit wird in den verschiedensten Fächern geübt. »Eine Ursache hat eine Wirkung – und das kann ich verstehen.« Das, was die Schüler im Gartenbau praktisch tun, muß für sie verstehbar sein. Um es auszuführen, brauchen sie die körperliche Reife und Kraft, welche nun heranwächst. Sie möchten selber, mit den eigenen Händen etwas in der Welt tun! Wollte man zu einem früheren Zeitpunkt mit der Gartenarbeit beginnen, müßte ein solcher Unterricht einen ganz anderen Charakter haben.

Die zweite Angabe läßt den Leser aufhorchen (Konferenz vom 25. 5. 1923, GA 300 c):

»Es wird gefragt nach dem Gartenbauunterricht in den obersten Klassen.

Dr. Steiner: Gartenbau machen wir nur bis zur 10. Klasse. Die obersten Klassen sollte man ganz aus dem Gartenbau herauslassen. Pfropfen würden die Kinder gerne machen. Wenn sie in das Mysterium des Pfropfens eingeführt würden, werden sie es ganz gerne machen.«

Zunächst wird der Unterricht nach oben begrenzt. Für die Schüler der oberen Klassen ist es nun wichtiger, das praktisch-tätig Erfahrene in gedanklichen Zusammenhang mit den anderen Welterscheinungen zu bringen. Als abschließende Arbeit im Schulgarten sollen die Schüler das Veredeln von Kulturpflanzen kennenlernen. Als Gärtner fragt man sich sofort, warum Rudolf Steiner wohl nicht von der »Technik des Pfropfens« spricht – das wäre ja

naheliegender –, sondern vom »Mysterium des Pfropfens«. Bei näherer Beschäftigung damit ergeben sich allerdings Perspektiven, die hier nur angedeutet werden können. Der Mensch greift in die Pflanze ein und schafft dadurch etwas, was ohne ihn in der Natur nicht entstehen könnte. Durch das Veredeln der Pflanzen erweitert der Mensch die Natur. Er muß dafür Verantwortung übernehmen – und das kann er nur, wenn er auch die Folgen seines Tuns absehen kann. Hier ergeben sich interessante Blickpunkte auf die moderne Gentechnologie.

Zwischen diesen beiden Rahmenpunkten entwickelt sich die Idee des Gartenbauunterrichtes: *Selber tätiges, praktisches Erleben und Umgehen mit Erde, Pflanzen und Tieren. Der Mensch ist schöpferischer, aber auch verantwortender Mittelpunkt. Damit er im späteren Leben richtig handelnd wirken kann, braucht er die Grundlage einer lebendigen Beziehung zur Natur.*

Was sich zwischen Beginn und Ende dieses Unterrichtes abspielt, ist ein folgerichtiges Entwickeln der einfachen gärtnerischen Grundbegriffe bis hin zum komplexen Vorgang des Veredelns. Wie sich dieser Unterricht konkret ausgestaltet, ist bei einem Fach, das mit Lebendigem umgeht, selbstverständlich sehr individuell. Es ist abhängig von Landschaft, Klima, Boden, Gartengröße, den Fähigkeiten und besonderen Möglichkeiten des Lehrers und vielem mehr. Einen allgemein verbindlichen Lehrplan, der über die Skizzierung der Idee hinausgeht, kann es deshalb nicht geben. Möglich sind aber viele örtliche Lehrpläne, welche der gegebenen Situation entsprechen.

In diesem Sinne wird im folgenden der Gartenbauunterricht an der Rudolf Steiner-Schule Zürcher Oberland dargestellt. Es ist nur *eine* mögliche Ausgestaltung dieses Unterrichtes und will nicht anders verstanden werden.

## Tüchtiger Beginn – 6. Klasse

Wenn die Kinder im Frühling, also im 3. Quartal der 6. Klasse, in den Gartenbau kommen, haben sie schon viele Erfahrungen im Umgang mit der Natur gesammelt. Die Pflanzenkunde-Epoche der 5. Klasse, die Bauern-Epoche in der 3. Klasse, das intensive Erleben des Jahreslaufes durch die Feste und Reigen im Kindergarten sowie die Erfahrungen und Erlebnisse im Elternhaus geben einen wesentlichen Grundstock des Verhältnisses zur Natur. Der Gartenbauunterricht in der 6. Klasse fordert nun für jeden Schüler das reale Gestalten und Pflegen eines Beetes in der Größe von einem auf fünf Meter. Wegbereitung, Rechen, Gießen, Säen, Hacken, Jäten, Pflanzen, Pflegen, Aufbinden, Ernten – alle gärtnerischen Grundtätigkeiten können im sozialen Verband geübt werden. Jeder Schüler übernimmt die Verantwortung für ein Stück Erde. Er begleitet es vom Frühling bis zum Winter, erlebt es in den verschiedenen Stadien des Wachstums. Es wird in der Sonne geschwitzt, in

Kälte und Regen gefroren, es gibt angenehme und unangenehme Zeiten. Der Jahreslauf wird in der tätig übenden Wiederholung erlebt. Erst durch stetes Üben entstehen Gewohnheiten, die für den Umgang mit der Natur notwendig sind. Eine sorgfältige Stundengestaltung ist dafür Bedingung. Beginn und Ende, Ablauf und Unterbrechung, Erlaubtes und Verbotenes sollen klar vorgegeben sein. Die Vorbereitung einer Stunde der 6. Klasse ist aufwendig. Alle Arbeitseinführungen und Abläufe müssen klar durchdacht sein. Eine bedeutende Hilfe ist die künstlerisch-praktisch-zweckmäßige Gestaltung des Gartens. Er muß allein schon durch sich selbst pädagogisch-kultivierend wirken. Wer weiß, wie schwierig es ist, im Freien zu unterrichten, schätzt die erleichternde Hilfe einer klaren Gartenstruktur auch bereits im disziplinarischen Bereich. Dazu kommt, daß die Schüler den Garten über einen Zeitraum von fünf Jahren besuchen. In sie prägt sich ein Gartenbild ein, welches sie in ihre Zukunft begleitet.

Die Schulgartenarbeit gehört auch in das Bewußtsein der Eltern. Direkt im Schulgarten findet in der 6. Klasse ein Elternabend statt, an welchem das Fach in seiner ganzen Breite und Tiefe vorgestellt wird. Der in der 6. Klasse begonnene Gartenbauunterricht endet in der 7. Klasse vor Weihnachten. An seine Stelle tritt der Werkunterricht.

## Kräftiges Zupacken – 7./8. Klasse

Nach den Frühlingsferien beginnt der Gartenbauunterricht für die 7. Klasse von neuem. Die Schüler haben keine eigenen Beete mehr. Ihr Tätigkeitsbereich liegt in dem Teil des Gartens, der etwas gärtneremäßig betrieben wird. Dort finden sich große, zehn Meter lange Beete, auf denen Gemüse und Blumen für Verkauf und Schule angebaut werden.

Die Arbeiten werden nicht mehr im Klassenverband, sondern in kleinen Gruppen ausgeführt. Keine einfache Sache – oft weit weg vom Lehrer – ohne unmittelbare Aufsicht. Das muß geübt werden! Eine Gelegenheit, am sozialen Miteinander zu arbeiten. Der Lehrer selber tritt ein Stück weit zurück. Er kann die Sache mit ihren Notwendigkeiten sprechen lassen. Wer die Saatrillen schief macht, muß später mühsam von Hand darin jäten. Weiter wird im ganzen Garten tüchtig zugepackt: Wegebau, Zementplatten gießen und verlegen, Hecken ausschneiden, Waldarbeit – alles Tätigkeiten, welche viel Kraft brauchen. Am schönsten ist es jeweils, etwas mit Stumpf und Stil abzuräumen. Dann aber auch Arbeiten, die waches Wahrnehmen und Fingerspitzengefühl brauchen. Pikieren, umpflanzen, Wasser geben im Gewächshaus und bei den Frühbeetkästen, Blumensträuße machen, Gewürze und Teekräuter sammeln, Erntearbeiten und vieles mehr. Mit kleinen naturkundlichen Betrachtungen und Demonstrationen zu Beginn der Stunde oder als Pause wird

der Blick der Schüler auf größere Zusammenhänge gelenkt. Wetterkunde, besondere Pflanzen, Insekten, Schädlinge und Nützlinge, Tiere in Wald und Feld ergeben immer wieder interessante und anregende Gesprächsthemen.

Nach den Herbstferien in der 8. Klasse endet der Unterricht. Werken und Theaterarbeit geben andere praktische Impulse. Obwohl es schön wäre, die Schüler weiter im Garten zu haben, ist es richtig, den Gartenbauunterricht in Kooperation mit anderen Fächern für dieses Jahr zu beenden. Gartenbau sollte nur dann stattfinden, wenn sinnvolle praktische Tätigkeiten für die Schüler möglich sind. Wird der Unterricht durch das ganze Jahr geführt, so kann nur schwer auf Theorieunterricht und Heftarbeit verzichtet werden. Ob solche Dinge im Gartenbauunterricht auch stattfinden müssen, sei in Frage gestellt. »Arbeitsbeschaffung« mit sogenannten »Winterarbeiten« ist jedenfalls ständiges Thema an Tagungen der Gartenbaulehrer ...

### Nicht immer einfach ... – 8./9. Klasse

Was an Arbeiten im großen Garten begonnen hat, findet seine Fortsetzung. Vielfältige Gartenarbeiten, Anlegen, Pflegen und Ernten der Beete – der Garten wird als Ganzes immer mehr ergriffen und bearbeitet. Schwerpunkt ist das selbständige und richtige Ausführen der Arbeiten. Das ist in der Regel nicht einfach, der Neuaufbau der eigenen Strukturen in der Pubertät macht sich gerade im Gartenbau immer sehr deutlich bemerkbar. Im Garten muß man sich immer wieder überwinden, man muß zupacken und sich auch schmutzig machen. Meistens ist es zu heiß oder zu kalt. Es soll versucht werden (und das gelingt nicht immer), die Sache in den Mittelpunkt zu stellen. Dann ist es nicht so schwer, einmal etwas zu tun, wozu gar keine Lust vorhanden ist. Sehr hilfreich sind die Formen und Gewohnheiten, die in den vergangenen Gartenbaujahren angelegt wurden. Auseinandersetzungen soll man nicht aus dem Weg gehen, aber großzügig sein im Umgang und genau in der Sache. Das alles aber mit viel Humor, denn nichts ist schneller geschehen, als den Schülern in diesem Alter den Gartenbau auf lange Zeit zu verleiden. Für den Gärtner im Gartenbaulehrer ist dies nicht einfach, für ihn stehen die Pflanzen im Mittelpunkt, für den Lehrer die Schüler. Diese Zweiteilung muß immer wieder überwunden werden. Eine große Hilfe ist es, sich immer wieder das im jungen Menschen vor Augen zu stellen, was sich entwickeln, was werden möchte. – Der Unterricht findet ebenfalls in der Vegetationsperiode vom Frühling bis zu den Herbstferien statt.



(Foto: Lutz)

## Neue Horizonte – 9./10. Klasse

Nach drei Jahren Gartenbau ist es notwendig, neue Aspekte zu bearbeiten, damit sich die Schüler nicht als »Arbeitsklaven« fühlen. Der Mensch und seine Tätigkeit mit Erde, Pflanzen und Tieren rückt nun bewußter in den Mittelpunkt. Das große Thema der Pflanzenvermehrung eignet sich ausgezeichnet dafür. Damit eine Pflanze im Garten wie auch im weiteren Umkreis genutzt werden kann, muß sie vermehrt werden. Sei das durch Samen, durch Stockteilung, durch Ableger, Brutzwiebeln oder Ausläufer. Wir gehen den Weg bis hin zu den Stecklingen. Bei ihnen ist der menschliche Eingriff am größten, die anderen Vermehrungsarten liegen weitgehend im Naturmöglichen. Vieles wird an Zimmerpflanzen erarbeitet, welche für den Verkauf vermehrt werden. Die Schüler legen sich gerne eine Sammlung von Zimmerpflanzen an oder machen Gestaltungsarbeiten wie Papyruschalen oder Hauswurzlandschaften, welche sie nach Hause mitnehmen können. Eine praktische Kenntnis der Pflanzen und ihrer Lebensbedingungen wird durch diese Arbeit angelegt. Das hat seine große Bedeutung für den Naturkundeunterricht der elften und zwölften Klasse. Für vieles, was dort im Klassenzimmer erarbeitet wird, bekommen die Schüler vorher eine praktische Grundlage. Während der Gartenbauzeit von der sechsten bis zur elften Klasse ist eigentlicher Biologieunterricht im Lehrplan ausgespart. Menschenkunde ist

der große Mittelpunkt. Im Gartenbau wird aber die praktische Grundlage für das gelegt, was später dann ökonomischer im Epochenunterricht bearbeitet werden kann (Systematik, Physiologie, Zellenlehre, Genetik, Evolution etc.).

Der Blick weitet sich auch in den anderen Fächern, zum Beispiel der Geographie, welche die Erde als Organismus mit Strömungen in der Luft, im Wasser und der Gesteinshülle aufzeigt. Auch hier gibt der Gartenbauunterricht eine Empfindungsgrundlage, welche aus dem Erlebten entstanden ist und den Oberstufenunterricht auf einer wichtigen Ebene ergänzt. Nach den Sommerferien wird versucht, Boden und Bodenverbesserung genauer anzuschauen. Also nicht mehr nur mit der Pflanze allein zu arbeiten, sondern den Blick auf weitere Zusammenhänge hinzulenken. Wir untersuchen verschiedene Bodenarten und Düngerezusätze mittels eines Wachstumsversuches mit Weizen in Töpfen im Gewächshaus. Wöchentlich messen wir den Zuwachs der Pflanzen, es wird beobachtet und genau Protokoll geführt. Ein solcher Versuch kann und soll keine wissenschaftliche Aussage machen. Er weckt aber Fragen – und das ist seine Aufgabe. Anhand der konkreten Beobachtungen läßt sich über vieles sprechen. So entsteht Wachheit und Interesse gegenüber der Welt. Daß gerade dies geweckt werden muß und der Gartenbauunterricht daran einen wichtigen Anteil hat, spricht Rudolf Steiner so aus:

»Das Schlimmste ist das Miterleben der von Menschen gemachten Welt, ohne daß man sich kümmert um diese Welt.

Diesen Dingen können wir nur entgegenarbeiten, wenn wir mit diesem Entgegenarbeiten schon auf der letzten Stufe des Volksschulunterrichtes beginnen, wenn wir wirklich das Kind im 15., 16. Jahr nicht aus der Schule herauslassen, ohne daß es wenigstens von den wichtigsten Lebensverrichtungen einige elementare Begriffe hat. So daß es die Sehnsucht bekommt, dann bei jeder Gelegenheit neugierig, wißbegierig zu sein auf dasjenige, was in seiner Umgebung vorgeht, und dann aus dieser Neugierde und Wißbegierde her seine Kenntnisse weiter entwickelt.«<sup>9</sup>

Neben diesen besonderen Aufgaben ist auch pflegende Arbeit im Garten notwendig. Die Schüler besorgen die Staudenbeete vom Frühling bis zum Abräumen im Herbst. An Weihnachten könnte der Unterricht enden, wir setzen ihn aber mit Korbflechten fort, welches zwar eher in den Handwerksbereich gehört, aber doch viele Beziehungen zum Gartenbau hat.

## An sich selber arbeiten – 10./11. Klasse

Hauptthema der 10./11. Klasse ist das Veredeln von Wildpflanzen. Auch ohne daß es der Lehrer ausspricht, merken die Schüler, daß dies etwas ist, was mit ihnen selber zu tun hat. Die Natur wird nicht mehr einfach hingenommen, wie sie ist, sie wird verbessert, veredelt. Natur und Kultur, zwei große Berei-



che, mit denen sich der junge Mensch auseinandersetzen muß. Was ist der Unterschied von Wild- und Kulturpflanzen? Woher kommen überhaupt die Kulturpflanzen? Was ist der Zusammenhang mit der menschlichen Kultur? Welches ist die Aufgabe des Menschen ihnen gegenüber? Können heute neue Kulturpflanzen (nicht Sorten) gezüchtet werden? – Eine Fülle von Fragen, welche in der Schule wie auch an dieser Stelle nur angedeutet werden können. Aber: Die Schüler lernen mit den Händen, was alles dazu notwendig ist. Wenn sie es später mit dem Kopf noch nachholen, ist es eine fruchtbare Erweiterung. Umgekehrt ist es meistens schwieriger.

Wir üben das Veredeln mit Rosen und okulieren im Hochsommer Rosenbäumchen, welche die Schüler ein Jahr später (diese Dinge brauchen Zeit) gerne zuhause in den Garten pflanzen. Die Rose ist eine der ältesten Kulturbegleiterinnen der Menschheit. Neben aller Nützlichkeit ist sie auch schön. Das hat seine Bedeutung für die pädagogische Aufgabe. Je mehr die jungen Menschen auf das Erwachsensein zu gehen, desto unabhängiger werden sie von ihrer Naturhaftigkeit. Dadurch werden Kräfte frei, welche sie die Schönheit der Welt bewußt erleben lassen.

Neben der Veredelungsarbeit findet aber auch eine konkrete Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt im Landwirtschaftspraktikum statt.<sup>10</sup> Die Schüler gehen bei uns einzeln für drei Wochen in verschiedene Betriebe und Höfe. Wie setzen sich Menschen, die sich das zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben, mit Erde, Pflanzen und Tieren auseinander? Welche sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhänge bestehen mit dem Umfeld (Weltwirtschaft)? Gibt es verschiedene Anschauungen, wie Erde und Pflanzen gepflegt werden können? Was fördert, was schadet der Natur? Der Blick wird wiederum geweitet – der Mensch ist aber immer der schöpferische und verantwortende Mittelpunkt.

Nachbesprechung des Praktikums, eine kleine Boden- und Kompostkunde sowie das Schneiden von Sträuchern und Bäumen schließen den Gartenbauunterricht am Ende der Vegetationsperiode ab.

Dieser kurze Überblick über einen möglichen Gartenbauunterricht zeigt, was den jungen Menschen an Grundlagen mitgegeben werden kann. Nicht das Erwerben von Fertigkeiten ist das Ziel, sondern die Fähigkeit, immer wieder eine positive Beziehung zur Welt herzustellen. Das ist allerdings ein Anliegen, welches weit über die übliche Bildungsarbeit hinausgeht, für die Zukunft aber unbedingt notwendig ist. Der Lehrplan für die Waldorfschulen enthält diese Möglichkeit.

Benediktus Hardorp

## Schule als autonomes Unternehmen

Wer *Autonomie* im Schulwesen will, muß Schule als *Unternehmen* denken lernen.\* Dieser Ansatz verlangt, daß wir uns mit der Frage befassen: Wie kann das Verständnis von »Schule als Unternehmen« als Lernfeld für Eltern und Lehrer, als Gestaltungsansatz für das ganze, zur Autonomie der Einzelschule strebende Schulwesen erschlossen werden? Für die Waldorfschulen ist Autonomie von Schule zunächst einmal eine ganz gewöhnliche – auch leidvolle – Tatsache, denn ohne wahrgenommene Eigenverantwortung und Autonomie würde es diese Schulen gar nicht geben. Es geht bei ihnen also nicht um die Frage, ob sie diese Autonomie bejahen oder nicht; es geht bei ihnen vielmehr um die Frage, wie sie sie verstehen, wie sie daraus und daran lernen, wie sie damit leben. Davon möchte ich versuchen, wenigstens – für Sie hoffentlich Nützliches – zu berichten.

### Wirtschaften als Sozialform des Egoismus?

Schule stellt sich mit ihrer wachsenden Eigenverantwortung zugleich auch in das wirtschaftliche Leben unserer Gesellschaft hinein und ist so gefragt, wie sie damit zurechtkommt, wie sie damit zurechtkommen will. Um darauf sinnvoll einzugehen, ist es sicher zweckmäßig, erst einmal unser übliches Verständnis von Wirtschaft zu hinterfragen und womöglich neu zu greifen. Unsere gegenwärtige Gesellschaft hat in dieser Hinsicht leider einen sehr veräußerlichten, nur begrenzt brauchbaren Begriff von Wirtschaftlichkeit und von Wirtschaften. Als Student der Wirtschaftswissenschaften lernt man immer noch, es gehe im Wirtschaftsleben z. B. um »Gewinnmaximierung« und ähnliches; diese Wissenschaft stelle auf das angeblich »rationale Handeln« der Menschen ab; und darunter müsse ein Handeln verstanden werden, bei dem der einzelne (handelnde) Mensch ausschließlich auf seinen eigenen Vorteil achtet. Wenn alle Menschen sich gleichmäßig an diese »Vor-gabe« halten, wird die soziale Welt, so scheint es, berechenbar.

Auf solche Berechenbarkeit in hohen mathematischen Abstraktionsgraden setzt die heutige Wirtschaftswissenschaft; es scheint ihr ganzer Stolz zu sein. Sie verliert dabei, so hat man als Beobachter den Eindruck, vor lauter Formeln

\* Überarbeitete Nachschrift eines Referates vom 29. 2. 1996 in der Evangelischen Akademie Bad Boll anlässlich der Tagung »Schule und Wirtschaftlichkeit« – veranstaltet von der Akademie in Verbindung mit der Breuninger-Stiftung.

oft ihr eigenes Objekt aus dem Auge. Zugleich wird dabei (mit dem Begriff der »Rationalität« des eigenen Vorteils) viel zu einengend auf die innerseelische Befindlichkeit der Menschen hingeblickt – und damit ist eine Menge (meist unverstandener) Psychologie in unserem Wirtschaftsverständnis unversehens darinnen. Wir können uns hier nicht ausführlicher mit dieser Sichtweise der sozialen Welt auseinandersetzen, halten aber dafür, daß sie im Ergebnis das Bewußtsein der Menschen von den vielfältigen Tatsachen des Lebens eher ablenkt, statt es auf sie zu richten, und daß dies den denkenden Hinblick der Lernenden verengt. Der so gewonnenen verengten Begrifflichkeit wird im folgenden entgegengestellt, was hier unter »Wirtschaften« verstanden werden soll. Ich richte dabei, wie ich meine, den Blick auf die Tatsachen des wirtschaftlichen Lebens.

## Wirtschaften als Tätigsein für andere

Menschen, so sehen wir, schaffen in Arbeitsprozessen Werte für andere Menschen – und leben selbst von den Leistungen dieser anderen, die sie im Austausch oder durch intendierte Zuwendung erhalten: Das ist der unbestreitbare Grundsachverhalt des modernen arbeitsteiligen Wirtschaftslebens. Menschen und Unternehmen organisieren dieses Füreinandertätigsein durch gegenseitige Beauftragungen und durch dementsprechende Abrechnungsverfahren und -formen mittels Preisen, in denen das Aufeinanderbezogensein des Handelns und dessen jeweilige Relationen auf unterschiedliche und vielfältige Weise zum Ausdruck kommen. Rein sachverhaltlich aber geht es in der Wirtschaft um das *Organisieren des werteschaaffenden Füreinandertätigseins von Menschen* in einem dadurch gebildeten sozialen Zusammenhang (Organismus). Auf die Ausrichtung der selbstverständlich mitspielenden Motive – egoistischer oder altruistischer Art – kommt es erst in zweiter Linie an; auch egoistisch motivierte Menschen handeln in Wahrheit für andere. Wenn wir dieses Füreinandertätigsein in der Regel geldweise untereinander abrechnen, so können wir uns doch von vornherein und grundsätzlich klarmachen, daß wir immer, wenn wir Geld ausgeben, über Lebensleistungen, über Lebenszeitergebnisse anderer Menschen verfügen. Erwirbt ein einzelner mit Geld Leistungen, so sind sachverhaltlich immer andere Menschen für ihn tätig gewesen, haben ein Stück ihrer Lebenszeit eingehen, »gerinnen« lassen in die Werte, die er erwerben und für sich ge- oder verbrauchen kann. Ob dies »verdienterweise« oder aufgrund ethisch bezweifelbaren Gelderwerbs geschieht – darauf kommt es zunächst nicht an. Dies ist Sachverhalt im wirtschaftlichen Leben.

Unsere daraus resultierende Verantwortung für die für uns etwas leistenden (tätigen) Menschen nehmen wir in der Regel selten in den Blick; es genügt uns, daß wir zu Recht über »unser« Geld verfügen dürfen. Wir können uns, so

meinen wir, eben »was leisten«, sind dafür keine Rechenschaft schuldig. Dennoch gibt es natürlich eine solche Verantwortung. Sie resultiert einfach daraus, daß andere Menschen für uns tätig sind. Irgendwann führt uns diese Tatsache wohl auch durch sich selbst zu der bewußteren Frage danach, wie wir uns denn selber dabei verhalten. Wir können z. B. versuchen, unser Handeln so zu gestalten, daß wir möglichst *wenig* Leistung *geben* und möglichst *viel* Gegenleistung zu *vereinnahmen* versuchen; wir können auch umgekehrt versuchen, möglichst *viel* zu *geben* und *abzuwarten*, was wir dafür selbst *erhalten* (in der Geschichte haben Raubritter das eine und Bettelmönche das andere erprobt!). Je nachdem, ob wir den einen oder den anderen Weg wählen, machen wir entsprechend unterschiedliche Erfahrungen. Wer immer nur von anderen nehmen möchte, isoliert sich im Laufe der Zeit; man wendet sich von ihm ab, geht ihm wohl aus dem Weg. Wer dagegen besonders tüchtig ist, wessen Leistungen infolgedessen für andere besonders wertvoll werden, der wird nicht so leicht übersehen; er wird vielmehr gesucht. Die anderen Menschen fangen an, sich für Zustandekommen und Voraussetzungen dieser ihnen wertvoll erscheinenden Leistungen zu interessieren – und für deren Hervorbringen. Sie beginnen, sich für den zu sorgen, der sie erbringt; sie beginnen, ihn schließlich auch zu »ver-sorgen«. Wer viel für andere leistet, bleibt in der sozialen Welt nicht unbeachtet. In davon unterscheidbarer Weise wird allerdings auch der beachtet, der viele Leistungen von anderen in Anspruch nimmt und sich bei seinen Gegenleistungsverpflichtungen übermäßig zurückhält, sich ihnen womöglich sogar zu entziehen versucht.

Wenn wir in unseren Schulen junge Menschen in das Leben unserer Gesellschaft einführen wollen, so sollten wir sie mit den Sachverhalten dieses Lebens bekanntmachen und sie diese verstehen lehren. Sie sind in der Regel aufgeschlossen dafür und sofort bereit zu verstehen, daß immer andere Menschen für sie zuvor tätig gewesen sein müssen, wenn sie selbst eine wirtschaftliche Leistung empfangen, und daß dasjenige, was leistungsmäßig wiederum von ihnen ausgeht, anderen hilfreich sein, ihnen nützen muß und soll. Eine Leistung wird im Wirtschaftsleben um so besser bewertet, je besser sie den Bedarf des anderen trifft und ihm nützt. »Womit kann ich dienen?« – das ist die richtige Grundfrage des wirtschaftlichen Lebens. Wer dauernd nur an seinen *eigenen* Erwerb denkt, während er für *andere* tätig ist, kann sich schlechter auf den Bedarf seiner Abnehmer, seiner Kunden konzentrieren. Er steht sich selbst ein Stück weit im Weg. Lehren wir junge Menschen aber, auf den Prozeß des werteschaaffenden Füreinandertätigseins von Menschen im Wirtschaftsleben zu achten, so verstehen sie rasch, daß sie in diesem Gesamtzusammenhang um so besser leben, je leistungsfähiger für andere sie selbst werden. Sie tragen durch ihre Zuwendung ja gleichzeitig dazu bei, daß auch die anderen leistungsfähiger werden, so daß das Gesamtprodukt der werte-

schaffenden Tätigkeit von Menschen für andere Menschen – das Sozialprodukt der Gesellschaft – wächst. Denn wenn die Gesamtsumme der geschaffenen Werte zunimmt, kann letztlich auch mehr unter den Beteiligten, den »Gesellen«, verteilt werden, sind bessere Voraussetzungen für Einkommenszuwendungen, Einkommenswidmungen an die Mitglieder dieser werteschaffenden Gesamtgemeinschaft gegeben, als wenn der Stil des (unvermeidlichen) Füreinandertätigseins arbeitender Menschen von innerer Zurückhaltung, vom Motiv der »Bezahlung«, des Erhaltenwollens statt vom Motiv des Gebenkönnens und Gebenwollens bestimmt wird; Selbst-bezogenheit wirkt bremsend auf die initiative Kraft. Es ist ja eine »Binsenwahrheit«: Wenn eine Gruppe von Menschen – als Unternehmen organisiert – initiativ ist und viel Wertschöpfung bewirkt, so kann sie in der Folge auch mehr Einkommen bilden. Und was für ein einzelnes Unternehmen gilt, gilt genauso für eine Volkswirtschaft, gilt für die Weltwirtschaft, die Menschheitswirtschaft.

## Schule – eine Investition höherer Art

Auch das Unternehmen Schule steht in diesem Leistungszusammenhang des Füreinandertätigseins und seiner gesellschaftlichen Organisation darinnen und bewirkt letztlich selbst wirtschaftliche Leistungsfähigkeit – auch wenn diese im Leben der Schüler erst phasenverschoben, d. h. sehr viel später (wirtschaftlich) wirksam wird. Schule kann ihre Leistungen nicht unmittelbar und zeitgleich mit den ihnen entsprechenden Gegenleistungen anderer tauschen, weil sie zunächst Leistungsfähigkeit veranlassen muß und veranlagt, die erst nach längeren Zeiträumen in konkrete Wertschöpfungsleistungen einmündet. Man kann *Schule* insofern gesamtgesellschaftlich als einen *Investitionsprozeß höherer Art* verstehen, wenn man ihn wirtschaftlich begreifen will. Investitionen haben immer eine Wagnisseite; sie können kleine oder große Ergebnisse bewirken. Man kann das im Zeitpunkt der Investition – insbesondere im Bildungswesen – zwar mit Erwartungen begleiten, aber noch nicht rechenhaft überschauen. Darum ist hier der Stil der freigebigen Zuwendung der älteren an die jüngere Generation wirtschaftlich sinnvoll und auch am wirksamsten; das Leben sorgt wohl für den sachgerechten Ausgleich. Denn die Folgen von Leistungen und Zuwendungen bleiben ja im sozialen Organismus erhalten – und wirksam. Schulen und Lehrer dürfen ihre Leistungen für ihre Schüler nicht kurzfristig an Gegenleistungen oder an der »Bezahlung« durch ihre »Kunden« messen – sich aber an deren Bedarf orientieren. Sie können ihre Leistungen sinnvoll nur als gesellschaftlich-unternehmerischen Investitionsprozeß begreifen. Schule ist ein Unternehmen höchst investiver Art mit langfristigen Investitions- und Ausgleichsfrequenzen (»return on investment«). Dem ist die Finanzierungsform der Widmung (Zuwendung) an-

gemessener als die der Leihe. Die Volkswirtschaftslehre hat im übrigen längst gelernt, die Ertragsform dieser Widmungen, den ökonomischen Effekt solcher Investitionen gesellschaftlich auch zu berechnen.

## Autonomie als Innensteuerung sozialer Gebilde

Nach diesem Blick auf das, was wir sinnvollerweise unter Wirtschaft verstehen können (nämlich die Organisation des werteschaaffenden Füreinandertätigseins), müssen wir uns mit *Phänomen und Begriff der Autonomie* auseinandersetzen. Wann liegt im sozialen Leben Autonomie vor, wann ist ein soziales Gebilde autonom? Man kann darauf eine einfache und grundsätzliche Antwort geben: wenn eine soziale Gruppe im wesentlichen mit Innensteuerung arbeitet. Es gibt soziale Gebilde, die im Rechtsverständnis (und tatsächlich) von *außen* gesteuert werden (man spricht dann z. B. von Schulen als »Anstalten« ohne eigene Rechtspersönlichkeit). Man kann andererseits aber auch auf soziale Gebilde schauen, die Willen, Verantwortung und Befugnis zum Handeln in sich selbst hereingenommen, in sich selbst integriert haben und insoweit *innengesteuert* erscheinen; man spricht dann von »Unternehmen«. Unternehmen sind überwiegend (nicht völlig) innengesteuert verfaßte soziale Gebilde. Kein soziales Gebilde lebt ganz für sich allein und könnte völlig autonom sein. Es ist zwar eine *eigene* (Innen-)Welt – aber keine Welt für sich. Autonomieentwicklung ist daher mehr als ein Prozeß zu verstehen, der von der Außensteuerung sozialer Gebilde zu deren zunehmender Innensteuerung führt. Und dies erscheint für das Schulwesen der gegenwärtigen Gesellschaft ein sinnvolles und aktuelles Ziel zu sein. Um die zunehmende verantwortliche Innensteuerung der Schule geht es bei unserem Themenfeld »Autonomie«. Sie will verstanden sein und muß gelernt werden.

Wie *lebt* nun Autonomie einer sozialen Gruppe im einzelnen, wie kann man sie näher beschreiben? Nach meiner Erfahrung, die an anderer Stelle bereits ausführlicher dargestellt wurde,<sup>1</sup> kann man von sechs sozialen Grundprozessen sprechen, die zur Autonomie eines Unternehmens führen. Es sind zunächst drei aktiv gestaltende Prozesse und drei mehr die bestehenden sozialen Gebilde und ihre gegenseitigen Verhältnisse pflegende und erhaltende Prozesse. Wir wollen sie kurz skizzieren.

Jede Autonomiebildung beginnt damit, daß eine Gruppe von Menschen sich in einem gemeinsamen Ziel findet. Man entdeckt in der Geburtsstunde sozialer Gruppen, daß trotz ganz individueller persönlicher Initiativentwicklung aller Einzelnen gerade in den dabei jeweils individuell deutlich sich herausbildenden Initiativ-Zielen eine Art »Schnittmenge« dieser Initiativen,

1 Vgl. vom Verfasser: »Elemente einer sozialen Baukunst«, in: Der Mensch in der Gesellschaft, Stuttgart 1977.



eine gemeinsame (geistige) Zielmenge gefunden werden kann. Sie erwärmt die Beteiligten zur ersten Gemeinsamkeit einer Problem- oder Aufgabensicht und setzt damit die ersten Zielfindungsschritte für das gemeinsame Vorhaben in Gang. Nennen wir das Gemeinte den *Zielfindungsprozeß* des Unternehmens. Er bildet sich in der Regel im Zweckparagrafen (einer Vereinsbildung zum Beispiel), im »Gegenstand des Unternehmens« (in einem Gesellschaftsvertrag etwa) rechtsförmlich ab. Die Beteiligten werden Mitgesellschafter an diesem durch ihre Zielsetzung definierten Unternehmen; jeder Beteiligte findet *sein* Ziel im gemeinsamen Ziel der Gruppe wieder.

Hat dieser Zielfindungsprozeß zu einem festgestellten, formulierten Ergebnis geführt, so beginnt man sogleich danach deutlich zu bemerken, was einem noch alles für die Umsetzung dieses Zieles an Kompetenz fehlt. Man muß lernen, die Mittel und Fähigkeiten zu erwerben, die man für die Verwirklichung des alle Beteiligten motivierenden, vielleicht sogar begeisternden Zieles braucht. Die Gruppe wird so ein lernendes System – und gerade das macht sie selbständig, macht sie ihrer Umwelt gegenüber autonom. Wir können nun von einem gemeinsamen sozialen *Lernprozeß* sprechen, der auf den Zielfindungsprozeß folgt. Dieser Lernprozeß zielt darauf ab, nicht nur als Einzelner für sich etwas zu lernen, sondern als ganze Gemeinschaft, als soziales System, dazulernen und das so Gelernte dann in einen daraus folgenden gemeinsamen Leistungsprozeß einzubringen.

Damit bekommt die Sache wiederum eine deutlich andere, neue Qualität. Jetzt kommt es nicht mehr darauf an, was man »beabsichtigt«, was man »möchte« – und ob es schön ist –, sondern darauf, was man *kann*. Die Gruppe verpflichtet sich gegenüber Dritten, etwas Bestimmtes zu leisten. Eine neugegründete innovativ ansetzende Schule verspricht vielleicht, etwas Neues in das Feld des Unterrichtens, in das Leben von Schule und Erziehung einzubringen, es aber mindestens »gleichwertig« dem bisher Vorhandenen gegenüber zu machen: So lautet daher die Verfassungsvoraussetzung für Freie Schulen nach Art. 7 Abs. 4 GG. Erbrachte Leistungen werden vom Abnehmer überall genau daraufhin geprüft, ob sie auch halten, was versprochen wurde. Hält eine industrielle Leistung nicht, was sie versprach, so sieht sich das Unternehmen Garantieverpflichtungen gegenüber den Kunden ausgesetzt oder mit Mängelrügen und Schadensersatzforderungen von ihnen konfrontiert. Im Bereich der Pädagogik gehen die Folgen von guten oder schlechten Leistungen in der Sache wohl noch viel weiter, wenn sie auch schwerer festzumachen und in ihren Folgen zu werten sind; »Rückrufaktionen« sind auf diesem Felde nicht möglich. Wir haben in aller Kürze damit den dritten Prozeß – den des *Leistens* – genannt, der mit den Vorgenannten zusammen eine soziale Gruppe in die soziale Selbständigkeit führt, sie autonom und selbständig macht.

## Wie pflegen und erhalten wir Autonomie?

Diesen drei aktiven Prozessen – der Zielfindung, dem Lernen, dem Leisten – stehen drei andere Prozesse mehr aufnehmender, erhaltender, pflegender, stützender Art gegenüber. Dem Leisten steht das Aufnehmen der Leistungen gegenüber. Das »Echo« des Leistens interessiert jetzt. Ein Unternehmen muß die Wirkungen seiner Leistungen genau beobachten, sie ihrer Quintessenz nach in sich aufnehmen und als Anregung zu künftiger Leistungsverbesserung entsprechend berücksichtigen. Man spricht in der Industrie vielleicht vom »Marketing«. Im Bildungswesen wird solches Hören (der Schule) auf die Wirkung ihrer Leistungen noch viel wichtiger, weil sich bildsame Lebensfiguren in das Wesen der Schüler einprägen, weil sich so Fähigkeiten – oder mangelndes Können (auch das ist prägend) – bilden. Der Lehrer selbst erlebt schon in der Schule das Echo der Schüler; der Busfahrer im Schulbus erlebt eine andere Seite davon, die Eltern erleben das Schulecho beim Mittagstisch, am Nachmittag erreicht es die Freunde und die soziale Umgebung. Schule teilt sich über ihre Schüler der Welt mit. Sie muß daher ungeheuer interessiert daran sein, dieses Echo sorgfältig zu hören und es in sich aufzunehmen. Nur dadurch kann sie ihre Leistungen bestätigt finden – und für die Zukunft korrigieren. Wir können hier von einem Prozeß des *sozialen Hörens* sprechen, der eine Art sozialer Rückkoppelungsprozeß ist und das Auffangen der Wirkungen, die von den eigenen Leistungen ausgehen, das Echo der sozialen Umwelt auf diese Leistungen meint.

Der nächste Prozeß kann als Prozeß des *sozialen Haushaltens* bezeichnet werden. Was ist damit gemeint? Ein Unternehmen kann auf Dauer in der Gesellschaft nur sicher leben, wenn es weiß, woher die Leistungen kommen, die es als Voraussetzungen seines eigenen Leistens und Lebens braucht. Woher kommen die Vorleistungen, die Rohstoffe, die wir verarbeiten? Welche Menschen haben uns vorgearbeitet, wie leben sie? Wie kommen andererseits unsere Umsätze zustande, die uns die Geldmittel für unsere weitere Existenz verschaffen, die uns fähig machen, den an unserem Werk Mittätigen ein (geldweises) Einkommen zuzuwenden? Woher kommen zudem die Finanzmittel – die kurzfristigen (Kredite) oder langfristigen Widmungsmittel (z. B. Anleihen, Kapital), mit denen wir unsere Investitionsvorhaben finanzieren? Was macht die Menschen bereit, uns ihre (ersparten) Mittel auf Zeit zur Verfügung zu stellen oder unsere Leistungen abzunehmen und sie zu bezahlen? Wie gehen wir mit den uns so verfügbar werdenden Mitteln im Unternehmen um? Wenden wir die erforderliche Sorgfalt auf? Machen wir uns immer klar, daß wir, wenn wir etwas kaufen, über Leistungen anderer Menschen, über ein Stück von deren Lebenszeit verfügen? Wir leben ja niemals vom Geld selbst, sondern immer von dem, was wir für »unser« Geld erhalten; Geld ist immer

nur »Tauschmittler«, ist eine Zwischenform, die vielfältige Leistungsaustauschprozesse untereinander abrechenbar macht, ist eine Art »volkswirtschaftlicher Buchführung«,<sup>2</sup> die den Beteiligten ein ausreichendes Bewußtsein über den Stand der Dinge verschaffen kann; wir legen daher Rechnung in Geldwerten. Mit diesem Haushalteprozeß müssen wir umgehen lernen, wenn wir sozial autonom bleiben wollen, wenn wir uns unsere Selbständigkeit auf Dauer erhalten wollen.

Schließlich muß noch ein sechster Prozeß ins Auge gefaßt werden: das soziale *Formgeben*. Die Selbständigkeit eines sozialen Gebildes drückt sich für die soziale Umwelt z. B. in seiner Rechtsform, in der dabei entstehenden eigenen Rechtsfähigkeit – rechtlich oft als »juristische Person« – aus. Wir können als körperschaftlich verfaßte juristische Person selbständig sein, wir können es auch in der Gemeinschaftsform der Gesellschaft (z. B. im Sinne des bürgerlichen Rechts oder des Handelsrechts – als GbR oder OHG, KG etc.). Die Rechtsform ist aber nur eine deutliche Außengestalt des hier gemeinten Prozesses. Der Stundenplan einer Schule, die Regelung der Aufsicht auf dem Schulhof, das Aufeinanderabgestimmtsein der kollegialen Beiträge, die nur zusammen die Bildungs- und Erziehungsleistung für die Schüler bewirken: Alles das bedarf der ausreichenden Form, der verpflichtenden Vereinbarung. Die Schulgebäude stellen ebenfalls ein solches Formelement dar. Die Grenze des Grundstück, die Einteilung der Wege und Flächen, der Zaun um das Schulgrundstück machen deutlich: Außen herrschen andere Gesetze als drinnen; hier drinnen ist etwas (von uns) Bestimmtes gemeint. Wer als Fremder das Schulgelände betritt, unterwirft sich den Regeln, die hier gelten. Die Formgebungskraft eines Sozialgebildes grenzt es deutlich und erlebbar gegenüber der sozialen Umwelt ab. Wir haben damit den sechsten Prozeß beschrieben.

## Die individuelle Form eines Unternehmens

Ein weiterer Prozeß kommt hinzu, der darin besteht, daß aus den genannten sechs Grundprozessen die individuelle Form ihres Zusammenklangs zu diesem einen Unternehmen gelingt. Jedes Unternehmen unterscheidet sich von anderen Unternehmen dadurch, daß es seine eigene individuelle Zielsetzung hat – auch wenn sie der eines anderen Unternehmens ähnlich sein mag. Keine Schule ist aber im Grunde genommen wie die andere, kein Unternehmen ist nur die Kopie eines anderen, weil sich in ihnen jeweils andere Menschen arbeitend verbinden, weil ein anderer Geist sie beflügelt. Wie der Leistungsprozeß eines Unternehmens und der Prozeß des Haushaltens miteinander verbunden sind, das charakterisiert zugleich die besondere Individualität dieses Unternehmens. Ein Industrieunternehmen darf z. B. fragen, ob der

2 Vgl. Rudolf Steiner: Nationalökonomischer Kurs, GA 340, 12. Vortrag.

Kunde zahlungsfähig ist – und wann er zahlt. Ein Krankenhaus dagegen *muß* einen Verletzten oder einen Hilfsbedürftigen aufnehmen und darf davor gerade *nicht* so fragen, weil es sich sonst wegen unterlassener Hilfeleistung strafbar machen könnte. Seelsorge wiederum kann man nicht mit einer Honorartabelle unter dem Arm beginnen; bei Bankleistungen wird niemand daran Anstoß nehmen. Das Koordinieren der sechs Grundprozesse ist, wie wir daraus erkennen, wiederum ein besonderer Prozeß für sich, der diese Prozesse harmonisiert und sie zu einem Ganzen macht. Man kann ihn daher den Prozeß der Koordination nennen. Alle Prozesse sind nicht so zu verstehen, daß sie bestimmten Menschen (Ämtern) zugeordnet werden müßten, die sie für die anderen übernehmen und die andere so davon ausschließen. Im Gegenteil: Je mehr es gelingt, die gemeinten Prozesse in allen beteiligten Menschen lebendig zu halten, um so gesünder wird sich die Autonomie des Unternehmens, seine unverwechselbare Form, entwickeln. Wenn bestimmte Funktionen bestimmten Menschen übertragen werden, so muß deren verantwortliche Sorge sein, wie sie die anderen in ihren Verantwortungsprozeß hereinnehmen können – nicht, wie sie diese davon ausschließen. Gerade die Fehler, die auf diesem Felde gemacht werden, belegen das Gesagte, machen es deutlich.

## Schulautonomie als Basis für Erziehung zur Freiheit

Wir haben so ein Stück weit präzisiert, was eine Schule zu einem Unternehmen macht, wodurch sie Autonomie gewinnt. Alle Schulen sind auf dem Wege zu ihrer Unternehmensgestalt; ein Teil des Zieles ist bereits im Heute angekommen; ein wesentliches Stück von ihm bleibt jedoch immer in der Zukunft! Je mehr Zielsetzungskraft, Lernwille, Leistungsvermögen im Unternehmen auftritt, je mehr Hörfähigkeit auf das Echo, je mehr Sinn für den Wert der Leistungen anderer Menschen und je mehr die Verantwortung für den Umgang mit solchen Leistungen im Haushalten ausgebildet wird, je deutlicher das Ziel des Ganzen auch in seinen äußeren Formen zum Ausdruck kommt, desto kräftiger und deutlicher wird die Autonomiegestalt des Unternehmens Schule – wie auch jedes anderen Unternehmens – erkennbar. Wer sich als Lehrer (oder Elternteil) einer Schulgemeinschaft in diesem Autonomieprozeß soziale Selbständigkeit erwirbt, der kann für sie auch Zeugnis ablegen, der kann andere – die Schüler – lehren, selbständig zu werden, der kann selbständige Persönlichkeiten in seinen Schülern heranbilden, der kann sie zur Freiheit erziehen. Daß dieser Prozeß heute vielerorts immer deutlicher ergriffen wird, kann Hoffnung für das künftige Leben der Gesellschaft erwecken.

# AUS DER SCHULBEWEGUNG

## 50 Jahre Waldorfpädagogik in Frankreich

Im Herbst 1946 wurde auf Initiative des Arztes und Musikliebhabers Jean Schoch in Straßburg die erste Waldorfschule Frankreichs gegründet. Damals begann man mit 30 Schülern; heute – 50 Jahre später – gibt es in Frankreich 17 Schulen mit insgesamt 1700 Schülern der Klassen 1 bis 12. Um dieses Jubiläum zu feiern, veranstalteten die Eltern und Lehrer der »Ecole Michaël« im Pavillon Josephine des Orangerie-Parks neben dem Europa-Parlament ein dreitägiges Fest mit reichhaltigem Kultur- und Informationsprogramm. Von ganz Frankreich aus wurde diese Veranstaltung tatkräftig unterstützt. Fast aus allen Schulen kamen Schüler, Eltern oder Lehrer nach Straßburg.

Im Gegensatz zu Deutschland erhalten die Waldorfschulen in Frankreich kaum bzw. keinerlei staatliche Zuschüsse, so daß in noch stärkerem Maße das Gedeihen der Schulen von dem Engagement der Eltern und Lehrer abhängt. Doch in eine Zeit der Krise geriet die Straßburger »Ecole Saint Michel« aus ganz anderen Gründen: Meinungsverschiedenheiten führten zur Spaltung der Schule in ihrem dreißigsten Lebensjahr. Aber das Bemerkenswerte daran ist, daß man heute diese Zeit der Trennung keinesfalls nur negativ sieht. Sie erlaubte eine weitere Ausgestaltung verschiedener Stile in der pädagogischen und organisatorischen Arbeit, die nach 14 Trennungsjahren in die wieder zusammengeführte Schulgemeinschaft integriert werden konnten. Unter dem neuen Namen »Ecole Michaël« werden

heute etwa 330 Kinder in Schule und Kindergarten betreut.

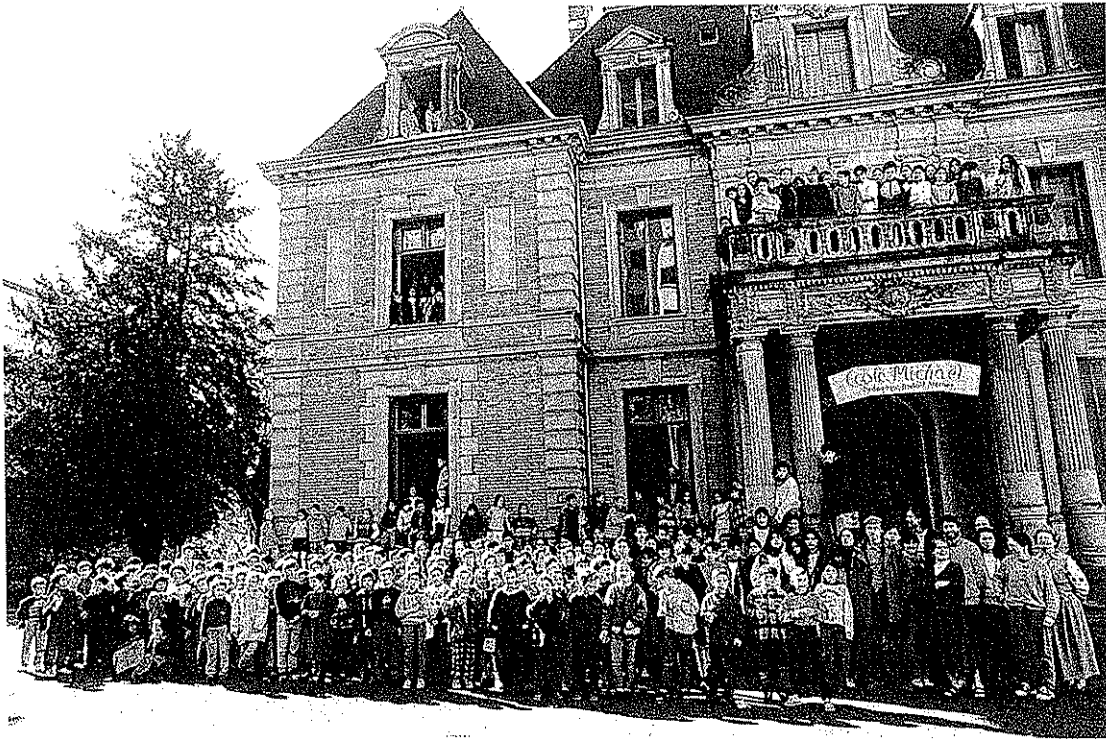
Die freundschaftliche Verbundenheit und vielseitigen Kontakte, die mit den benachbarten Waldorfschulen in Deutschland und der Schweiz wie auch unter den französischen Schulen bestehen, spiegelte sich im Festprogramm wieder: Gemeinsam musizierten im Eröffnungskonzert Schüler und Schülerinnen der Waldorfschulen in Straßburg, Offenburg und Freiburg-St. Georgen. Aus Paris war ein großes Schulorchester der »Ecole Perceval de Chatou«, zu Gast; ein weiteres Konzert wurde von einem Orchester der Rudolf Steiner Schule Basel gegeben, und ein großes Eurythmie-Musik-Drama, »Peer Gynt«, wurde von Schülern und Schülerinnen der »Ecole Steiner de la Mhotte« (im Zentrum Frankreichs) aufgeführt. Ein Blasorchester war von der nur 25 Kilometer entfernten Waldorfschule Offenburg gekommen und brachte gleich noch einige Eltern mit, die zusammen mit Straßburger Eltern ein Schattentheater aufführten. Schließlich war Bruno Sandkühler als Vertreter der freien Schulen im Europarat nicht alleine gekommen, sondern hatte von der Michael Bauer Schule in Stuttgart noch einige Artisten des »Zirkus Kalibatra« mitgebracht.

»Wie muß die Pädagogik beschaffen sein, um den Anforderungen der Zukunft gewachsen zu sein?«, so etwa lautete das Motto, das der Einladung zu dieser Veranstaltung vorangestellt wurde. In einem Podiumsgespräch wurde einem Vertreter

der Europäischen Kommission in Brüssel, Jean Avezou, der UNESCO und der französischen Erziehungsbehörde jeweils Gelegenheit gegeben, den Entwicklungsstand der Diskussionen in diesen Fragen aus ihrer Sicht zu erläutern. Soeben erst hatten beide Organisationen Veröffentlichungen herausgegeben: das »Livre Blanc« (Weißbuch) und den Bericht der Erziehungskommission der UNESCO unter dem Vorsitz von Jacques Delors. Der Straßburger Erziehungswissenschaftler Francis Andrieu und Vertreter der Waldorfpädagogik fügten ihre Positionen hinzu, so daß unterschiedliche Sichtweisen, aber auch Anknüpfungspunkte erkennbar wurden. Es signalisierte, daß man bereit ist, ins Gespräch miteinander zu kommen, und daß die anstehenden Fragen nur mit Offenheit, Flexibilität und Kreativität zu meistern sind. Nicht ohne Bedeutung war, daß in den Eröffnungsreden des stellvertretenden Bürgermeisters der Stadt Straßburg und des Präsidenten des »Conseil Général du Département du Bas-Rhin«, Daniel Hoeffel, Formulierungen auftauchten wie z. B. »interessante Aspekte in der Waldorfpädagogik« und Möglichkeiten, »von der Waldorfpädagogik zu lernen«. Hans-Wolf Rissom von der UNESCO in Paris berichtete, daß sein damaliger Musiklehrer an der Staatschule vor dem Krieg Waldorflehrer war und wie anregend er dessen Unterricht damals empfand. Die Tatsache, daß in Frankreich derzeit eine heiße Debatte über das Erziehungswesen geführt wird und allgemein festgestellt wird, daß das Staatsschulwesen in der bisherigen Form den wachsenden Problemen nicht gerecht werden kann, wie auch die Tatsache, daß sich gerade derzeit auch immer mehr Waldorfschulen und Initiativen bilden, zeigt, daß hier einiges in Gang gekommen ist.

Ein weiteres Anliegen der Eltern und Lehrer als Veranstalter war es, einer breiten Öffentlichkeit ein informatives Gesamtbild über die Waldorfpädagogik zu vermitteln. So konnte die UNESCO-Ausstellung zusammen mit Präsentationsständen aller Klassenstufen und des Kindergartens gezeigt werden. Weitere Einblicke erhielt man durch Fachlehrer aus mehreren Schulen in kleinen »Werkstattgruppen«, durch eine Monatsfeier und das Klassenspiel der elften Klasse (»Ondine« von Jean Giraudoux). Der Film eines Vaters illustrierte eine Landvermessungsepoche einer zehnten Klasse in den Vogesen, woran sich ein Gespräch anschloß, an dem sich ehemalige Schüler beteiligten. Sogar einige Erstkläßler aus dem Schulgründungsjahr waren anwesend.

In einem zweiten Podiumsgespräch konnten Christopher Clouder (Steiner School Fellowship, England), Bruno Sandkühler, Joseph Micol (Fédération des Ecoles Steiner en France), Astrid Bjoeness aus Norwegen und Thomas Homberger aus Zürich auf ihre jeweils ganz persönliche Art besondere Elemente der Waldorfpädagogik darstellen. Leider mußte der Vortrag von Heinz Zimmermann (Dornach) krankheitshalber ausfallen. Da zur gleichen Zeit in Straßburg der »European Council of Waldorf Schools« und die »European Federation of Waldorf School Parents«, die ihre nationale Vereinigung in Frankreich begründete, tagten, waren die organisatorischen Belastungen für die Eltern und Lehrer einer so kleinen Schule enorm. Aber die vielen Begegnungen, die dadurch ermöglicht wurden, und das Gemeinschaftsgefühl, das während der Tage – auf andere Weise als im Schulalltag – aufblühte, dürfte viele neue Wurzeln ausgetrieben haben für die Verankerung dieser Pädagogik in der Region und



*Die Schulgemeinschaft der Ecole Michael in Straßburg*

in ganz Frankreich. Die intensiven Kontakte, die auch hier über ganz Europa hinweg gepflegt wurden, können eine gute Grundlage bilden für die sich immer mehr anbahnenden Beziehungen über alle Erdteile hinweg.

Robert Matt, der seit dem Tod des Schulgründers im Jahre 1970 den Vor-

stand des Schulvereins führt, richtete in seiner Abschlußrede den Blick auf die Zukunft: »Wir wollen nun hinausblicken auf die Aufgaben der Zukunft, wie die Pädagogik etwa im Sinne der Dreigliederung des sozialen Organismus für ein fortschrittliches Sozialwesen wirken kann«.

*F. Back, C. Félix, P. Geiger*

## »Sozialerziehung im Sozialverfall« –

### 34. Jahrestagung des Bundes der Freien Waldorfschulen in Kiel

Die Jahrestagung des Bundes der Freien Waldorfschulen fand diesmal vom 3.5. bis 5.5.96 im hohen Norden statt. Vielleicht lag es an den langen Anreisewegen, daß nur rund 150 Teilnehmer zu einem Anlaß nach Kiel kamen, der auch schon

einmal über 2000 Menschen anlockte. Mangels Teilnehmerzahl mußten einige Arbeitsgruppen und fast alle künstlerischen Kurse ausfallen. Vielleicht lag es auch am Tagungsthema: »Sozialerziehung im Sozialverfall« – und man bekam



die Folgen »der Aufkündigung des sozialen Konsenses« auch in der Waldorfschulbewegung damit deutlicher zu spüren, als die Veranstalter je gerechnet hätten. Trotzdem: Die, die gekommen waren, wurden nicht enttäuscht. Das Restprogramm, angefangen bei den Exkursionen zu einem Demeterhof oder zur Wanderung an der Ostseesteilküste bis hin zur Podiumsdiskussion mit namhaften Erziehungswissenschaftlern, boten ein abgespecktes, aber qualitativ hochstehendes Angebot für Begegnung, Austausch und Diskussion. Ähnliches erlebten die Gesprächsgruppen; dort wurde dank der überschaubaren Teilnehmerzahl Vertiefung nach dem Motto »Klasse statt Masse« möglich.

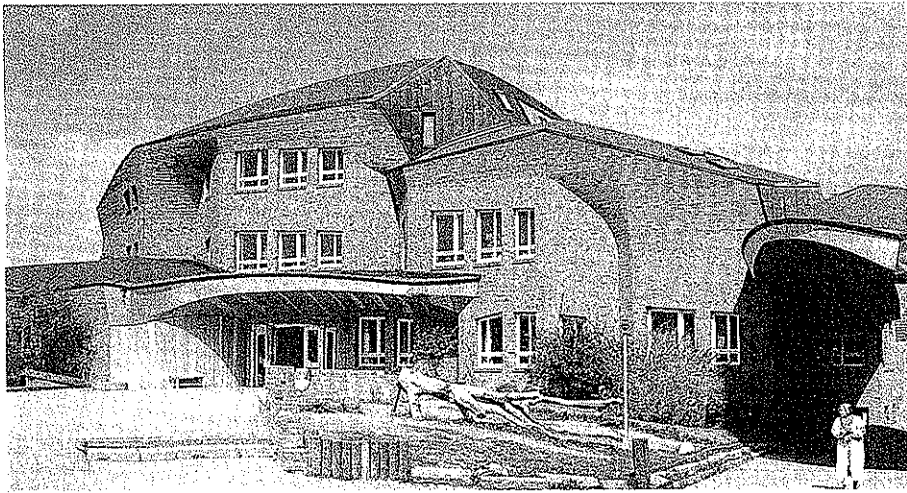
Das Tagungsthema schien – obwohl aktueller denn je und nach Antworten drängend – dennoch nicht große Teile der Waldorfbewegung so erfaßt zu haben, daß das Bedürfnis nach übergeordneten Gesichtspunkten, die über den eigenen Tellerrand der Einzelschule hinausführen, spürbar durch rege Teilnahme an dieser Tagung zum Ausdruck gekommen wäre – an ihnen gingen die Zeichen der Zeit wohl vorbei. Aufgegriffen hatten sie jedenfalls schon vor einiger Zeit eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern, die in ständigem Gespräch mit Waldorfvertretern stehen und zweimal im Jahr zu einem Kolloquium zusammenkommen. Daraus entstand eine Buchreihe im renommierten Beltz-Verlag; die letzten Früchte dieser Zusammenarbeit liegen in Kürze in einer Neuerscheinung zum Tagungsthema vor.

*Stefan Leber* führte in seinem einleitenden Vortrag aus, wie die Defizite im sozialen Leben – sei es in der Familie, sei es in der Schule oder gesamtgesellschaftlich – uns in Abgründe führen, aber auch – und darin liegt die Chance – durch ihre nackte Faktizität so ins Bewußtsein drängen, daß

sie aufgegriffen, bearbeitet und einer Lösung zugeführt werden müssen. Für die Veranlagung sozialer Fähigkeiten wirkt im erzieherischen Bereich vor allem das sinnvoll handelnde Vorbild prägend, von dem sich mit fortschreitender Entwicklung das Kind zunehmend emanzipiert, im Jugendalter Gegenpositionen einnimmt, um schließlich als junger Erwachsener seinen eigenen Idealen folgen zu können. Sozialerziehung muß den Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklungsstufen folgen, um nicht ins Leere zu laufen. Zu ihr gehören Koedukation, Akzeptanz unterschiedlicher Begabungen (statt Ausgrenzung) und Weckung von Mitgefühl und Betroffenheit.

An letzteres schloß *Ernst Schubert* in seinem Vortrag an. Er hob hervor, welche sozial destruktiven (Beispiel Marxismus) oder auch heilsamen Kräfte in unseren Vorstellungen von der Welt und der Art der Gedankenbildung liegen. Aus welchem Geiste heraus werden sie entwickelt? Es müßte eine Phänomenologie der Gedankenformen und ihren sozialen Folgen entstehen. Schubert verdeutlichte diesen Zusammenhang anhand von Beispielen aus dem Rechenunterricht der Unterstufe (Was ist die schönste 20?) und einer elementaren Wirtschaftskunde (doppelte Buchführung) in der 6./7. Klasse.

Vertiefend ging *Hartwig Schiller* auf die drei großen Gefährdungen einer gesunden Ich-Entwicklung und die Möglichkeiten, ihnen pädagogisch zu begegnen, ein. So antwortet man dem übersteigerten Ichgefühl eines Dreijährigen am besten durch nüchtern-praktisches Tun; der ängstlich-distanzierenden Haltung eines Neunjährigen mit der Einladung, Welt zu *erleben*; den bohrenden Fragen Jugendlicher durch begründete Urteile. Eine dreifache erzieherische Bemühung findet



dadurch statt: durch Bekennen, Einverleibung und Realisierung des sozialen Ideales. Vorbedingungen dafür sind Offenheit gegenüber dem, was kommt (Initiative), Gelassenheit und Anerkennung des Gegebenen. Zentrales Motiv im sozialen Leben ist jedoch, sich so in den anderen hineinzuversetzen, daß er mit seinen Impulsen in mir auflebt.

Die *Podiumsdiskussion* begann mit einem Beitrag des Erziehungswissenschaftlers *Fritz Bohnsack* aus Essen über die gesellschaftlichen Veränderungen und die deutliche Verschiebung von den sog. Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zur Selbstentfaltung. Die normativen Aspekte dieses Wertewandels führten dazu, daß zwar immer mehr Selbständigkeit in der Lebensführung gefordert werde, die Schule jedoch wenig freie Verfügungs-

möglichkeiten dafür böte. Lehrer- und Schülerrolle müßten neu definiert werden. Vom Lehrer forderte Bohnsack sozialerzieherische Kompetenz, wie sie z. B. in Projekt- und Gruppenarbeit anstelle des üblichen Frontalunterrichts zum Tragen kommen könne. Statt einem traditionellen Autoritätsbegriff, wie er an den Waldorfschulen vorherrsche, müsse ein neuer demokratischer Autoritätsbegriff gefunden werden. Soziale Zusammenarbeit müsse man auch schon vor dem 9. Schuljahr erlernen.

Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler *Horst Rumpf* stellte die Frage, wie man soziales Verhalten überhaupt erwerbe. Führe dies in ein Spezialfach »Kommunikation« und damit in eine pathologische Isolierung? Soziales Lernen als Lernfach wäre ein Alptraum. Im Ge-

Der Neubau





Die Teilnehmer der Podiumsdiskussion: Die Erziehungswissenschaftler Fritz Bohnsack, Horst Rumpf und ...

genteil: Sozialfähigkeit kann man nicht direkt lernen, sondern sie bildet sich immer an einer gemeinsamen Aufgabe aus. Sozialverfall tritt dann ein, wenn die Inhalte, die gemeinsame Sache aus den Augen verloren wurden. So z.B. wenn der Lernstoff nur noch Treibstoff zur Notenproduktion ist. Erforderlich seien nicht pädagogische Attrappen, sondern die Schaffung von lebennahen Erfahrungsräumen.

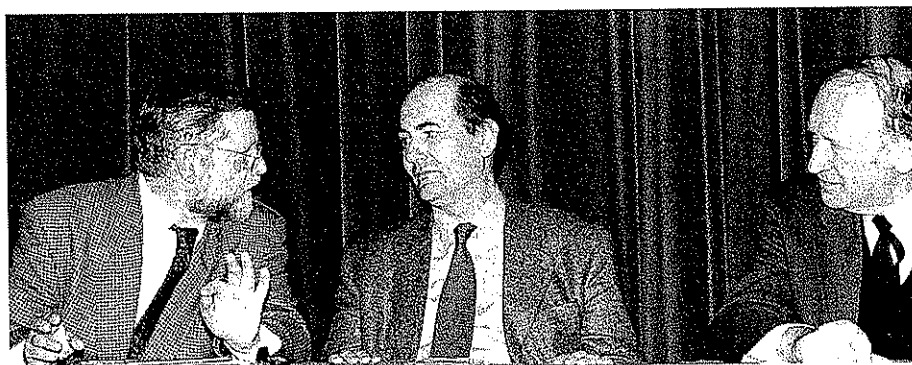
Der Hamburger Erziehungswissenschaftler *Harm Paschen* verglich den damaligen Umbruch von der Agrar- zur Industriegesellschaft mit dem heutigen Umbruch von der Industrie- zur Computer- und Informationsgesellschaft. Deshalb setze er auf die Autonomie der Persönlichkeit und die Sensibilisierung für die damit einhergehenden Gefahren so früh als möglich.

An dieser Frage trat, so *Stefan Leber* von der Freien Hochschule, Stuttgart, DisSENS in den oben erwähnten erziehungs-

wissenschaftlichen Kolloquia auf. Eine besondere Rolle habe dabei Rudolf Steiners »vertrackter« Autoritätsbegriff gespielt. Gemeint sei damit, der Lehrer werde zur »Autorität«, indem er etwas ausstrahle, indem er aus sich heraus, authentisch, etwas zu sagen habe, indem er Einfälle habe, wie er die Sache »künstlerisch« und bildhaft vermitteln könne.

Sein Kollege *Hartwig Schiller* erinnerte an die Bildungsprogramme der USA in den 60er Jahren, die man in den 80ern wieder abschaffte, weil sie nichts brachten. Man redete vom Sozialen, hatte hochfliegende Ideen – aber getan hat man etwas ganz anderes. Soziales spiele sich nicht auf der Ideenebene, sondern auf der Handlungsebene, auf der Ebene der Realisation ab. Aufgabe einer anthropologischen Sozialwissenschaft müsse es deshalb sein, Kriterien zu entwickeln für den Erwerb sozialer Kompetenz durch den sich entwickelnden Menschen.

... Harm Paschen sowie die Waldorfpädagogen, Hartwig Schiller und Stefan Leber.



Die Podiumsdiskussion zeigte exemplarisch, wie unterschiedlich die erkenntnisleitenden Ansätze in der Sozialerziehung sein können. Man erlebte aber auch, wie schon im Ringen um eine gemeinsa-

me Problemstellung eine nicht mehr selbstverständliche soziale Fähigkeit erübt wurde: Zuhören und das Bemühen um Verständnis. *Mathias Maurer*

## Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht in Hannover gegründet

Warum ein Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht? Die Schule befindet sich gegenwärtig nicht nur in den osteuropäischen, sondern auch in den westeuropäischen Staaten in der größten Umbruchphase seit den 60er Jahren.

Mit der europäischen Integration stellt sich die Frage eines europäischen Bürgerrechts auf Bildung. Zugleich ist der Glaube an die traditionellen Steuerungsmechanismen des Staates im Bildungswesen allseits erschüttert. Dies hat international eine umfassende Diskussion über die Autonomie der Schule und die Entstaatlichung von Aufgaben der öffentlichen Daseinsvorsorge ausgelöst, die einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik einzuleiten scheint. Doch ob hierdurch wirklich der Grundsatz der Bildungsfreiheit in neuer Dimension erwacht, ist unklar.

Das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht will einerseits soziale und rechtliche Entwicklungsprozesse im Bildungswesen unter dem Gesichtspunkt der Unterrichts- und Bildungsfreiheit von dem tagespolitischen Geschehen auf eine Stufe der wissenschaftlichen Betrachtung führen, die grundsätzliche Perspektiven und strukturverändernde Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Bildungsfreiheit bedarf nicht nur der Artikulation von Interessenverbänden, sondern auch der wissenschaftlichen Begleitung und Unterstützung. Andererseits darf die Diskussi-

on über die Autonomie von Schule nicht zu einem marktwirtschaftlich orientierten Slogan verkommen, sondern muß schon bestehende pädagogische Alternativformen der Schulen in freier Trägerschaft als gesellschaftlich notwendig manifestieren, daß heißt deren Rechte sichern und ausbauen.

Zu diesem Zweck ist im April 1996 das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht in Hannover gegründet worden. Es steht unter der wissenschaftlichen Leitung zweier Persönlichkeiten, die seit Jahren in der Wissenschaft und Politikberatung für den Grundsatz der Bildungs- und Unterrichtsfreiheit eintreten: dem Bildungsrechtler Prof. Dr. Frank-Rüdiger Jach und dem Politologen und Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Siegfried Jenkner.

Aufgabe des Instituts ist es, in interdisziplinär angelegter Forschung

- die rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen von Schulvielfalt und Bildungsfreiheit in nationaler und internationaler Perspektive zu untersuchen,
- zur Verbreitung der internationalen Diskussion über Schulvielfalt und Bildungsfreiheit beizutragen,
- wissenschaftliche Länder- und Entwicklungsanalysen sowohl hinsichtlich der west- als auch der osteuropäischen Staaten zu erstellen,

- die Bedeutung und Auswirkungen der europäischen Integration für den Gedanken der Bildungs- und Unterrichtsfreiheit zu untersuchen,
- zur rechtlichen Konkretisierung, Sicherung und Umsetzung der erforderlichen normativen Rahmenbedingungen für Bildungsfreiheit durch Publikationen und Politikberatung beizutragen,
- Selbstverwaltungsstrukturen und neue Sozialformen von Schulen in freier Trägerschaft zu evaluieren,
- mit anderen Institutionen und verschiedenen Organisationen auf europäischer Ebene zu kooperieren.

Das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht lädt ausdrücklich Wissen-

schaftler wie Praktiker ein, an der Arbeit des Institutes mitzuwirken. Die Herausgabe einer regelmäßigen Schriftenreihe ist vorgesehen.

Darüber hinaus können Personen und Institutionen die Arbeit des Institutes unterstützen, indem sie das Institut entweder durch Zuwendungen für Forschungsprojekte und Publikationen oder durch Mitgliedsbeiträge fördern. Zu den Förderern gehört neben verschiedenen Stiftungen auch der Bund der Freien Waldorfschulen.

Kontaktadresse: Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V., Koblenzer Str. 7, D-30173 Hannover.

*Mathias Maurer*

## Schloß Hamborn – Tradition und Wandel an einem Ort

In ihrem Beitrag »Vom Lauenstein nach Schloß Hamborn«<sup>1</sup> bezeichnet Lore Wilmar-Strohschein Schloß Hamborn als einen großen Organismus, der nach dem Umkreis hin geöffnet ist, mitschwingend mit den Anforderungen, welche die Welt heute stellt.

Da in diesem Jahr die Rudolf-Steiner-Schule und das Landschulheim Schloß Hamborn den 50. Geburtstag feiern, gibt es Anlaß, sich einerseits an die Anfänge der Arbeit zu erinnern und andererseits die Entwicklung der 90er Jahre anzuschauen. Daß dies in der Kürze eines Zeitschriftenartikels angesichts der mittlerweile mehr als zwei Generationen andauernden Biographie und Komplexität des Ortes nicht unproblematisch ist, muß berücksichtigt werden – läßt er doch naturgemäß wichtige Aspekte außer acht, die Mitarbeiter anderer Bereiche als vor-

rangig angesehen hätten. So wird hier lediglich eine Skizze der aktuellen berufsbezogenen pädagogischen Bemühungen sowie deren Zusammenhang mit dem Gründungsimpuls versucht.

### Der Gründungsimpuls

Als am 18.6.1924 Rudolf Steiner auf der Rückreise vom »Landwirtschaftlichen Kurs«<sup>2</sup> in Koberwitz trotz drängender Arbeitsfülle einen vollen Tag aussparte, um das erste Heim für seelenpflegebedürftige

1 Veröffentlicht in: »Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie«, Heft 4, S. 191. Der Beitrag steht in Zusammenhang mit der Ansprache, die Siegfried Pickert am 17.6.94 in Schloß Hamborn anlässlich der 70. Wiederkehr des Lauensteintages gehalten hat. Der Wortlaut dieser Ansprache ist in o. g. Heft abgedruckt.

2 Vgl. Rudolf Steiner: Geisteswissenschaftliche Grundlagen zum Gedeihen der Landwirtschaft (GA 327), Dornach 1984

Kinder, den Lauenstein bei Jena, zu besuchen, war dies für die »Ur-Heilpädagogen« Franz Löffler, Albrecht Strohschein und Siegfried Pickert eine Impulsierung, die noch heute in Schloß Hamborn wirksam ist. Erlebt werden kann sie in den Schilderungen, die Siegfried Pickert, nun fast 98jährig, den Jüngeren auf Wunsch dankenswerterweise immer wieder zu geben bereit ist. Noch heute bildet der 18. Juni, die Feier des Lauensteintages, einen festen Bestandteil des Hamborner Lebens.

Unter der Initiative von Dr. Ita Wegman entfalteten sich in den Jahren nach 1924 die heilpädagogischen Methoden, denen die Angaben Rudolf Steiners im Heilpädagogischen Kurs<sup>3</sup> zugrunde liegen. Im Strom der Neugründungen (räumliche Begrenztheit des Lauensteins) verließ Siegfried Pickert mit seinen Mitarbeitern Jena 1931, um die Arbeit auf Schloß Hamborn aufzubauen. »Damit traten nun an diese heilpädagogische Arbeit umfangreiche vielseitige Aufgaben heran ... Eine große Landwirtschaft, ein umfangreicher Forst war zu übernehmen, eine Gärtnerei neu einzurichten. Es war selbstverständlich, daß die uns anvertraute Erde so bebaut und gepflegt wurde, wie es in großen Leitideen Rudolf Steiner zum Wohl von Mensch, Tier und Pflanze als ein Ver-

3 Vgl. Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs (GA 317), Dornach 1985.

4 Soziales Hilfswerk Schloß Hamborn e. V. (Hg.): 1932 - 1957. Festschrift zum 25-jährigen Bestehen von Schloß Hamborn, S. 13.

5 Schreiben Siegfried Pickerts vom 15.1.1946 an den Regierungspräsidenten in Minden betr. Wiedergutmachung von Gestaposchäden in Schloß Hamborn.

6 Vgl. Anm. 5.

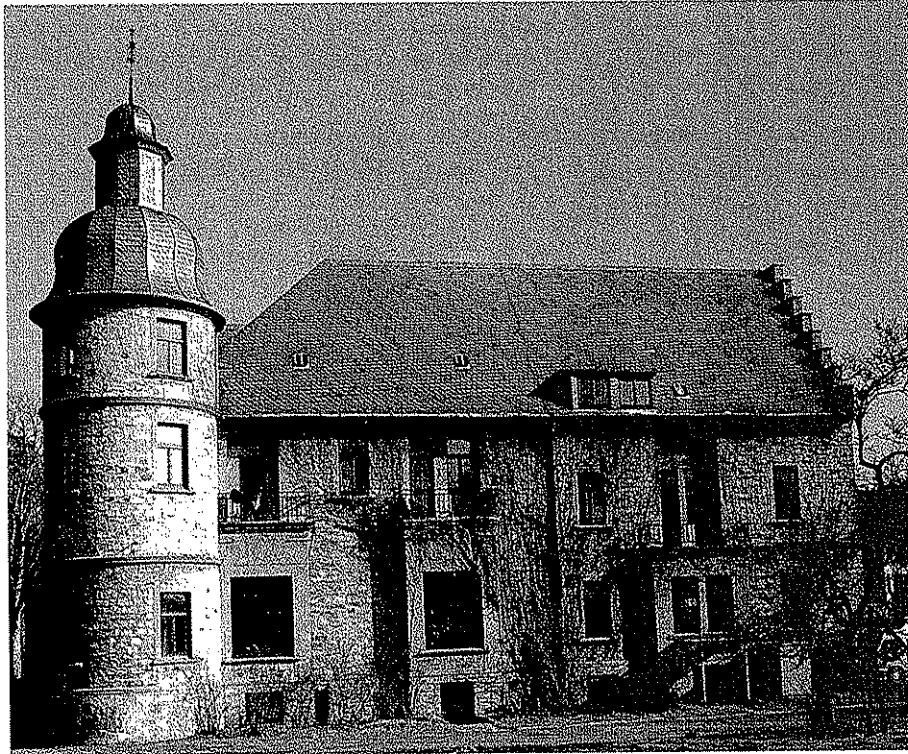
7 Antrag Siegfried Pickerts vom 24.2.1946 an das Kreisjugendamt Paderborn bzgl. der Wiederaufnahme der Tätigkeit des »Heilerziehungs- und Erholungsheims Schloß Hamborn«.

mächtnis im landwirtschaftlichen Kurs entwickelt hatte.«<sup>4</sup> »Der Verein hatte sich zur Aufgabe gestellt, Kinder und Jugendliche, die mit Entwicklungs- und Erziehungsschwierigkeiten behaftet sind, nach neuen, sorgfältig ausgearbeiteten heilpädagogischen Methoden zu fördern. ... Die anthroposophische Weltanschauung ist nicht Gegenstand des Unterrichtes für die Kinder, sondern für Heilpädagogen, Arzt, Schwestern usw. ein ideeller Kraftquell für die Hingabe fordernde Arbeit, eine methodische Anleitung zu wirksamer Seelenpflege.«<sup>5</sup> »Die Tätigkeit wurde seit 1936 stark eingeschränkt und das Land schulheim im Jahre 1941 durch die Gestapo aufgehoben.«<sup>6</sup>

### Der Nachkriegsimpuls

Im Jahre 1946 beschreibt Siegfried Pickert seine Pläne für Schloß Hamborn wie folgt: »Aufnahme und Behandlung soll allen Kindern ohne politische, konfessionelle oder rassische Begrenzung offen stehen.«<sup>7</sup> Im weiteren Verlauf dieses Antragsschreibens sind vier Punkte aufgeführt, auf deren letztere ich mich im späteren Text noch einmal beziehen werde:

- Der Antrag enthält die Planung eines Heims für kriegsgeschädigte Kinder, die eine aufbauende Erziehungshilfe zur Festigung ihrer leiblich-seelischen Gesundheit zwecks Wiedereingliederung in die soziale Gemeinschaft finden sollen.
- Die Kinder sollten eine Waldorfschule besuchen, die wegen des beschwerlichen Schulwegs sowie der Ganzheitlichkeit der Förderung im Rahmen der Einrichtung zu entstehen hätte.
- Alsdann ist der Plan eines Sonderzweiges für Kinder mit Entwicklungshemmungen genannt.
- Schließlich soll die Vereinigung von



Schloß  
Hamborn

Werkstätten und gewerblichen Betrieben auf gemeinnütziger Grundlage für die Arbeitsbeschäftigung und Ausbildung der Jugendlichen entstehen.

Der Gründungsimpuls von 1931, die Betreuung seelenpflegebedürftiger Kinder, die aus dem Lauenstein bei Jena herausgewachsen waren, modifiziert sich nach dem 2. Weltkrieg: Es »waren auch gesunde Kinder im Elend, unbetreut, unterernährt, verlassen, verirrt, gefährdet«<sup>8</sup>, die in der Folgezeit nach Schloß Hamborn kommen sollten. Die Namensgebung paßte sich den veränderten Zeitumständen an – aus dem »Heilerziehungs- und Erholungsheim« wurde das »Soziale Hilfswerk Schloß Hamborn«.

In den entbehrungsreichen Nachkriegsjahren formte sich durch Idealismus und große Opferbereitschaft ein sozialer Organismus mit verschiedenen Ausprägun-

gen. Äußerer Beweis dieses reichen Schaffens sind die kultivierten Ackerflächen, Schul- und Werkstattgebäude, Wohn- und Heimhäuser.<sup>9</sup>

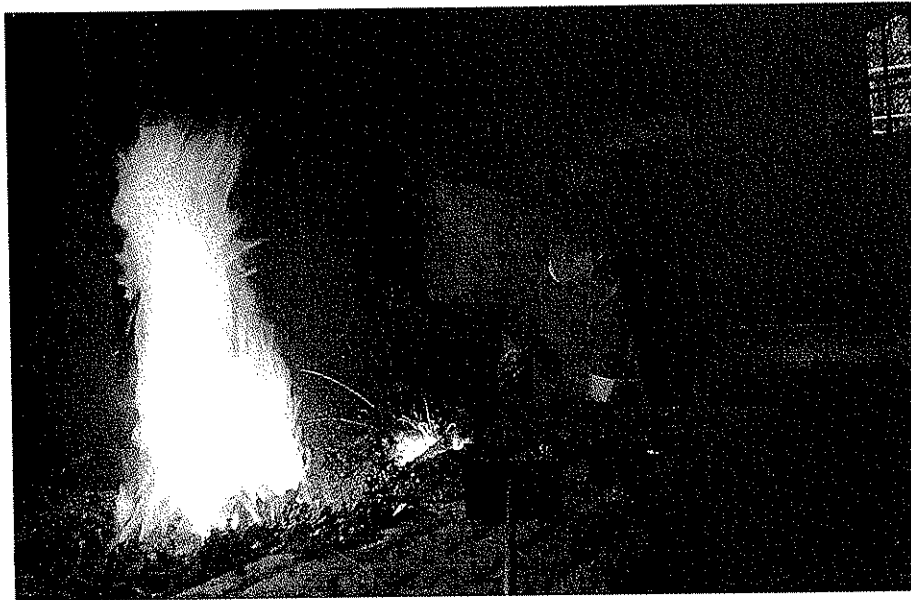
#### Zur Gesamteinrichtung heute

1996, 50 Jahre nach dem beschriebenen Neubeginn als »Soziales Hilfswerk«, sind in Schloß Hamborn weit über 300 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt. Die Gemeinschaft gab sich 1970 den Vereinsnamen »Schloß Hamborn Rudolf Steiner Werkgemeinschaft«. Unter dieser Trägerschaft arbeiten Betriebe, die ihre konzeptionellen, personellen und wirtschaftlichen Fragen weitgehend selbständig bewältigen. Gegenseitige Wahrnehmung und Interessensausgleich sind bei der heutigen Größe des Unternehmens eine wichtige Aufgabe, die vornehmlich in wö-

<sup>9</sup> Vgl. den ausführlichen Bericht von Wiltraut von Koch »Zur Historie von Hamborn«.

<sup>8</sup> Vgl. Anm. 4, S. 8.





Unten:  
Beim  
Huf-  
schmied

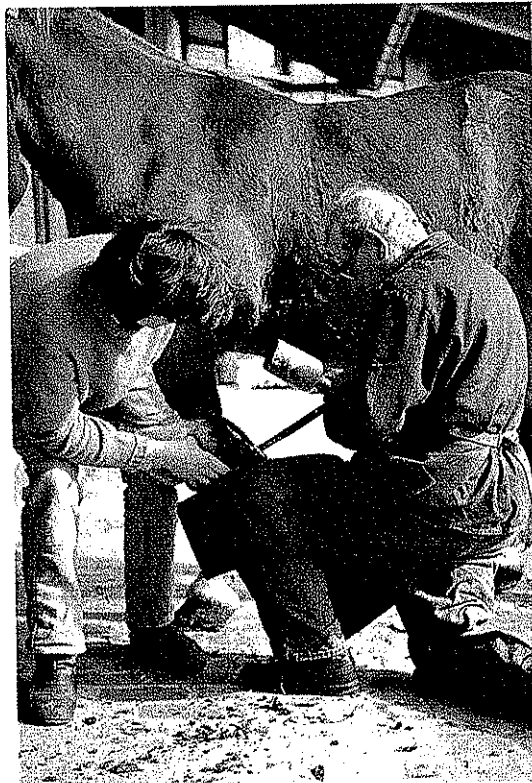
chentlichen Konferenzen der Delegierten aller Bereiche sowie regelmäßigen Mitarbeiterversammlungen wahrgenommen werden.

Seit der Gründung wird nach biologisch-dynamischer Wirtschaftsweise in Landwirtschaft, Forst und Gärtnerei gearbeitet – Grundlage für eine gesunde Bodenkultur und Ernährung. Durch die entstandenen weiterverarbeitenden Betriebe (Holzofenbäckerei, Käserei, Fleischverarbeitung, Vermarktung, Waldwirtschaft) wird der Bedarf der hier und im Umkreis lebenden Menschen abgedeckt.

Im Sanatorium Schloß Hamborn finden zumeist im Bereich der Krebsnachsorge vierwöchige Kuraufenthalte statt. Eine idyllische Lage und reizvolle Umgebung laden zur gesunden Naturbetrachtung ein. Ausgesuchte künstlerische Therapien und physiotherapeutische Anwendungen sind für den heilenden Prozeß ebenso notwendig wie die vielfältigen Anregungen und kulturellen Veranstaltungen im Rahmen des Hauses und der Werkgemeinschaft.

Das Altenwerk Schloß Hamborn bietet

65 Bewohnern in Ein- und Zweizimmerappartements Raum für die selbständige Gestaltung dieses Lebensabschnitts. Auf zwei Pflegestationen wird die Vorbereitung auf das Lebensende begleitet; aus der Pfl egetätigkeit heraus integriert eine



Mitarbeiterin der Berufsförderung einzelne Jugendliche in diesen sensiblen Bereich.

Die Waldorfschule in Schloß Hamborn wird täglich von etwa 550 Kindern und Jugendlichen besucht. Schon seit 1963 besteht in Schloß Hamborn über die 12jährige Waldorfschulzeit hinaus eine Abiturvorbereitungs-klasse; seit 1982 wird das pädagogische Konzept ergänzt durch die Private Schule für Erziehungshilfe eigener Art (Sonderschule), in der vorrangig die im Landschulheim wohnenden Kinder und Jugendlichen beschult werden.

Das Landschulheim Schloß Hamborn bietet 150 Kindern und Jugendlichen in familienähnlich geführten Gruppen sowie einem Verselbständigungsbereich die Möglichkeit, im ganzheitlichen Rahmen die Waldorfschule zu besuchen. Vorrang haben Langzeitunterbringungen von Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen und Entwicklungsstörungen.

Das 1946 von Siegfried Pickert formulierte Ziel »Plan eines Sonderzweiges für Kinder mit Entwicklungshemmungen« verwirklichte sich mit der Etablierung des Kleinklassenzweiges 1982.

### Das Projekt Berufsförderung

Die von Siegfried Pickert intendierte Perspektive der »Vereinigung von Werkstätten und gewerblichen Betrieben«, die ihre Aufgabe in der Ausbildung von Jugendlichen sehen, wird konzeptionell – unabhängig von der über Jahrzehnte erfolgreich durchgeführten praktischen Anleitung von Schülern – durch das 1991 entstandene Projekt »Berufsförderung Schloß Hamborn« in Angriff genommen.

Ende der 80er Jahre stellte sich zunehmend die Aufgabe der Förderung schwacher und schwieriger Schüler. Um auf das

sich vergrößernde Problem der Schulmüdigkeit zu reagieren, bildete sich 1990 ein kleiner Kreis von Mitarbeitern. Aufgrund der besonderen Hamborner Bedingungen entstand recht bald die Fragestellung: Wie lassen sich bereits bestehende Betriebszusammenhänge als erster Schritt in die pädagogische Arbeit einbinden?

Erste konzeptionelle Anregungen erfuhr diese Initiative durch die Teilnahme an der Fachtagung »Bildung und Beruf« des Kakenstorfer Kreises.

Eine zügige Konkretisierung wurde durch wöchentliche Diskussionen sowie die Bereitschaft des Landschulheims, finanzielle Mittel für Personalstellen im Handwerksbereich (Schreinerei), grünen Bereich (Obsthof/Staudengärtnerei) und Dienstleistungsbereich (Großküche) zur Verfügung zu stellen, erreicht. Im Frühjahr 1991 wurde die Konzeption vom Kreisjugendamt Paderborn bestätigt.

Berufsförderung als integrierter Bestandteil der Kleinklassenoberstufe (Private Schule für Erziehungshilfe eigener Art – Sonderschule E und L) findet in der Regel im Zusammenhang der Maßnahmen nach § 27 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG; Hilfe zur Erziehung) sowie § 34 ff. (Heimerziehung) statt. Sie ist in § 13 KJHG (Jugendsozialarbeit) verankert und »zielt mit ihren Hilfen auf die ganzheitliche Förderung der Entwicklung (der Selbständigkeit) und der Integration junger Menschen unter anderem auf Schulsozialarbeit, die besonders den Übergang von der Schule in die Berufswelt fördern kann.«<sup>10</sup>

Ziel ist es, über die konzeptionelle Verbindung von schulischer Hilfe, berufsfördernden Maßnahmen der Jugendhilfe und Heimerziehung im Schwerpunkt Basiswissen und Schlüsselqualifikationen auszubilden.<sup>11</sup>

Aufgrund der Probleme des einzelnen ist es notwendig, den Abschluß der integrierten Maßnahme individuell nach pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten (Übergang von Heimunterbringung in andere betreute Wohnformen, variabler Einstieg in die Berufsausbildung).

In der 9. Klasse findet das Kennenlernen von Arbeitswelt noch weitgehend im Klassenverband statt. Während des ganzen Schuljahres arbeiten die Jugendlichen am pädagogischen Bauernhof, dem Schülerhof. Schon morgens vor dem Schulunterricht werden die Tiere versorgt und andere notwendige Arbeiten verrichtet.

Zu Beginn des Schuljahres wohnen die Schüler während einer 14tägigen »Klassenfahrt« in der Schülerhofherberge und lernen den Hoforganismus kennen. Dieser intensive Einstieg ist ein wichtiges soziales Element für die 14- bis 15jährigen, da sie ihren neuen Klassenbetreuer, der sie in der Oberstufe begleiten wird, vielseitig kennenlernen.

Die in Gruppen aufgeteilten Schüler einer halben Klasse sind in der Tierpflege und -fütterung, Feld- und Forst- sowie Küche und Hauswirtschaft tätig. Die andere Hälfte erlernt Metallbearbeitung, Plastizieren, Korbflechten, Tischlern und Malen.

Leitmotiv der 10. Klasse sind die »Erdung« von Phantasien und die persönliche Stabilisierung durch vielfältige, sich ergänzende Aufgabenstellungen; Elemente der Selbstentdeckung und Selbstüber-

windung stellen die Jugendlichen dieser Altersstufe immer wieder vor Probleme, an deren Bewältigung persönliches Wachstum stattfinden kann.

In den handwerklich-künstlerischen Epochen, z. B. technisches Zeichnen, Spinnen und Weben, Holzbearbeitung, Steinhauen und Schmieden, erleben die Schüler, daß sie etwas schaffen können, wobei teilweise auf schon in Unter- und Mittelstufe erworbenen Fähigkeiten aufgebaut werden kann. Der Erwerb von Fertigkeiten beim maßgenauen Arbeiten (Objektivität) und das Erlernen verschiedener Arbeitstechniken stärken das Selbstbewußtsein.

Im Sozialkundeunterricht werden erste Schritte hinsichtlich der späteren Berufswahl vollzogen; die Schüler entwerfen Bewerbungsschreiben und Lebenslauf, lernen überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen sowie das Berufsinformationszentrum des Arbeitsamtes kennen. In diesem Zusammenhang findet auch die Vorbereitung des dreiwöchigen Betriebspraktikums (Aspekte der Arbeits- und Wirtschaftslehre, Vorbereitung auf eine Berichtsheftführung) statt. Das Praktikum wird in Zusammenarbeit von Klassenbetreuer und Sozialpädagogen der Berufsförderung intensiv begleitet, stellt die Herauslösung aus dem sozialen Beziehungsnetz doch eine wichtige neue Herausforderung dar.

In der erlebnispädagogisch orientierten Klassenfahrt (z. B. Outward Bound Schule) dieser Altersstufe werden die Jugendlichen an individuelle Leistungsgrenzen herangeführt, ohne überfordert zu werden.

Die im handwerklich-künstlerischen Unterricht erworbenen Qualifikationen werden in betrieblichen Situationen sozialen Prüfungen unterzogen. Zu Anfang je-

10 Johannes Münder u.a.: Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG. Münster 1993, S. 168.

11 Vgl. u. a. auch »Erziehungskunst« 3/96, S. 233 - 248, »Eine Waldorfschule öffnet sich der Arbeitswelt«, wo in vergleichbarer Weise die Förderung selbständiger Handlungsfähigkeit durch Einbeziehung der Arbeitswelt beschrieben wird.



Sanatorium



Obsthof



Schloßküche



Gärtnerei



Nähstube



Schreinerei



Hauswirtschaft



Verwaltung



Reitstall

## Schloß Hamborn als Lernort

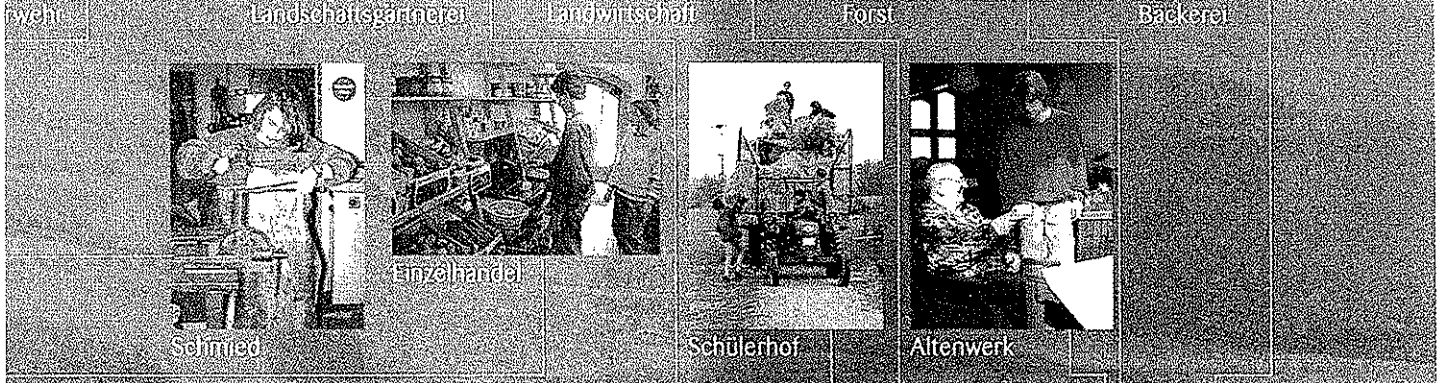
Das Ortsbild von Schloß Hamborn ist vornehmlich geprägt durch die biologisch-dynamische Landwirtschaft, einen eigenen Forst und die etwa 700 hier lebenden Menschen. Die Kalksteinhochfläche zwischen Paderborn und dem Teutoburger Wald ist durchzogen von Tälern, an deren Hängen bizarre Kalksteinfelsen in Erscheinung treten. Der pflegliche Umgang mit dieser Landschaft (300 ha) und ihre Erhaltung ist ein besonderes Anliegen der Menschen, die in der Rudolf Steiner Werkgemeinschaft Schloß Hamborn leben, arbeiten und lernen.

Ausgehend von einem landwirtschaftlich, pädagogisch, medizinisch und sozial geprägten Gründungsimpuls, der sich bereits 1931 die Pflege des Bodens auf

biologisch-dynamischer Grundlage, die anthroposophisch erweiterte Medizin und die Seelenpflege der Heilpädagogik zur Aufgabe gemacht hat, erwuchs die Lebens- und Arbeitsgemeinschaft Schloß Hamborn. Es entstand ein Netzwerk von selbständigen, miteinander arbeitenden Betrieben. Die Grundlage dieser Werkgemeinschaft ist der umfassende Kulturimpuls der Anthroposophie, wie er von Rudolf Steiner angelegt und durch Ita Wegmann, zusammen mit den Begründern von Schloß Hamborn, ausgestaltet wurde.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet immer schon die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.





Die heilpädagogische Arbeit, die sich aus den Anfängen entwickelte, nahm durch den Nationalsozialismus zunächst ein Ende. Nach dem Kriege begann sich das Landschulheim und die Rudolf-Steiner-Schule zu formen. Im Laufe der Jahre kamen die Abiturklasse hinzu und der Kleinklassenzweig, die Waldorfschule für Erziehungshilfe im pädagogischen Bereich von Schloß Hamborn. Schule und Landschulheim nehmen die Interessen und Arbeitsweisen der anderen Betriebe auf, so wie diese den pädagogischen Ansatz in vielfältiger Weise mit in ihre Arbeit hineinnehmen.

Die Berufsförderung Schloß Hamborn hat sich als eigenständiger Bereich herausgebildet, um die Lernmöglichkeiten, die in

den Betrieben bestehen, für die individuelle Situation der einzelnen Schüler neben den schulischen Lernchancen nutzbar zu machen und zu erweitern. Hierbei kann auf jahrzehntelange Erfahrung in Schloß Hamborn zurückgegriffen werden, ebenso fließen Grundlagenarbeit, Jugendstudien und der Erfahrungsaustausch mit anderen Einrichtungen ein. Es entsteht landesweit und international eine Zusammenarbeit, die es ermöglicht, den Bereich der Schulbildung und der Berufsbildung, des menschengemäßen Lernens und Arbeitens mit den Anforderungen eines modernen Arbeitsmarktes zu verbinden. So hat die Arbeit in Schloß Hamborn im Zusammenhang mit seinem kulturellen Impuls Modelcharakter.

den Trimestern ermöglichen Blockeinführungstage ein Kennenlernen des ganztägigen Betriebsgeschehens.

Das besondere Qualitätsmerkmal ist die Tatsache, daß die Schüler überwiegend in Einzelsituationen fachlichen Autoritäten begegnen, deren Anliegen die Integration der Pädagogik in ihren Betriebsablauf ist.

Die Betriebspraktika sind sozialpädagogisch begleitet; eine gemeinsame Auswertung vor Ort bzw. nach Ablauf jeden Trimesters mit Teilnahme der Betriebsleiter ermöglicht dem einzelnen Jugendlichen eine Wahrnehmung der Erfahrungen seiner Mitschüler sowie Rückmeldung bezüglich der eigenen Praktikumsbewältigung. Vor allem im Bereich Sozialkompetenz bestehen elementare Lernfelder (Kooperationsvermögen, Verlässlichkeit, Eigeninitiative, Kritikfähigkeit).

Den Abschluß des Schuljahres bildet ein vierwöchiges Sozialpraktikum außerhalb von Schloß Hamborn.

Die Jahresarbeiten, individueller Abschluß der 12jährigen Waldorfschulzeit, werden von den Kleinklassenschülern theoretisch und praktisch im Betriebszusammenhang angefertigt.

Der trotz Jahresarbeit bestehende Anteil »Arbeit für andere« bedarf immer wieder zusätzlicher Motivation, jedoch können die Jugendlichen dieser Altersstufe das Privileg der besonderen Hilfestellung durch die Berufsförderung erkennen.

Bei den jungen Erwachsenen, denen absehbar nach der Waldorfschulzeit ein selbständiges Ergreifen der Berufsbiographie nicht möglich ist, besteht nun die Notwendigkeit sozialpädagogischer Hilfestellungen. Im Gespräch mit Erziehern, Eltern, Klassenbetreuer, Betriebsleiter, Jugendlichen, dem Berufsberater des Arbeitsamtes und Sachbearbeitern des jeweiligen Kostenträgers (in der Regel Ju-

gendämter) wird diese Verantwortung wahrgenommen.

## Die Berufsförderungskonferenz

Wichtiges pädagogisches Element und auch stets eine soziale Herausforderung ist die wöchentlich stattfindende gemeinsame Konferenz der Betriebsleiter, Klassenbetreuer und Heimerzieher, die vom sozialpädagogischen Mitarbeiter der Berufsförderung vorbereitet und geleitet wird. Stand in den ersten Jahren immer eine seminaristische Grundlagenarbeit<sup>12</sup> am Anfang der Konferenz, so hat sich seit ca. einem Jahr die Praxis kontinuierlicher Besprechungen einzelner Jugendlicher (mit Präsenz von Heimärztin und Therapeuten) bewährt. Immer wieder müssen individuelle Wege gefunden werden, um helfend eingreifen zu können. Praktische Hilfestellung durch therapeutisch wirkende Betriebsarbeit kann nur dann greifen, wenn parallel im schulischen Bereich geforderte Leistungen nicht zu blockierendem Druck führen. Reduzierungen kognitiver Anteile oder auch schon Sonderprogramme in Klasse 10, mit der Perspektive theoriegeminderter Ausbildungswege, sind Beispiele für Ergebnisse dieser Besprechungen, deren Dichte oft unter die Haut geht, greifen wir doch direkt in das Schicksal der jungen Erwachsenen ein.

## Schritte nach draußen

Im Gespräch mit den Betroffenen, deren Erziehern und Lehrern koordiniert der Sozialpädagoge die internen Planungen,

12 Z. B. »Methodische Ansätze zur Förderung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung« in: Michael Brater u. a.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988, S. 69 - 129.

# Rudolf-Steiner-Schule/Landschulheim

## Orientierungsplan Berufsförderung Schloß Hamborn

	13-14 Jahre (8. Kleinklasse)	14 -15 Jahre (9. Kleinklasse)	15 -16 Jahre (10. Kleinklasse)	16-17 Jahre (11. Kleinklasse)	17-18 Jahre (12. Kleinklasse)	Nachschulische Berufsförderung
Ausgangssituation	Verhaltensauffälligkeit oder Lernblockade ist so gravierend, daß eine Beschulung in der Klasse zeitweise ausgesetzt wird.	Im Nachklang der zu Ende gehenden Kindheit Erkennen realer Notwendigkeiten (Urberufe des Menschen), Freude am sinnvollen Tun entdecken.	Anspruch und tatsächliches Vermögen sind unterschiedlich, Erproben eigener Fähigkeiten und Erkennen von Grenzen.	Loslösung vom Klassenverband, Integration in reale Produktions- und Arbeitsbedingungen	Bewältigung der erhöhten Anforderungen (Schule/ betriebliche Jahresarbeit/ Berufsperspektive), Selbstständigkeit.	Es besteht die Notwendigkeit einer pädagogischen Begleitung/ Betreuung im Wohnbereich/ Hilfen zur Selbstständigkeit, Ausbildungsfähigkeit ist nicht/ noch nicht/ nur eingeschränkt gegeben.
Lernfeld	Konfrontation sowie Akzeptanz der momentanen Schwierigkeit, Reintegration in den Klassenverband, Bearbeitung der biographischen Situation.	Arbeit in der Gruppe und für andere, Üben von Selbstüberwindung und Durchhaltevermögen, Darstellung im Epochenheft	Erlangen künstl. u. handwerklicher Fertigkeiten (versch. Werkstoffe u. Arbeitstechniken, Maßgenauigkeit), Kennenlernen von Wirtschaftsbetrieben und Institutionen	Erproben der erworbenen Fertigkeiten, Verantwortungs-bewußtsein, Erwerb von Schlüsselqualifikationen (Schwerpunkt Sozialfähigkeit)	Selbstverantwortliches Handeln im beruflichen Zusammenhang, Entwicklung der Anschlußperspektive	Arbeit an der individuellen Akzeptanz der Berufsbiographie, Entwicklung einer Anschlußperspektive
Begleitung	Fachliche Autoritäten, sozialpädagogische Begleitung	Landwirt als Meister und Erzieher, Klassenbetreuer/ in, sozialpädagogische Begleitung	Verschiedene fachliche Autoritäten, Klassenbetreuer/ in, sozialpädagogische Begleitung	Betriebsleiter, Klassenbetreuer/ in, Berufsberatung in Hamborn durch das Arbeitsamt Paderborn, sozialpädagogische Begleitung	Betriebsleiter, Klassenbetreuer/ in, Berufsberatung in Hamborn durch das Arbeitsamt Paderborn (regelmäßige Einzelgespräche), sozialpäd. Begleitung	Sozialpädagogische und sozialtherapeutische Begleitung, Betriebsleiter, externe Ausbilder/ Berufsschullehrer
Methoden	Veränderung eines Teiles des Bezugsrahmens (Einzelunterricht, Einzeltherapie, Freizeitprogramm, praktische Tätigkeit) bzw. individualpädagogische Maßnahme außerhalb der Einrichtung	Schülerhofpraktikum: zwei Wochen gemeinsam leben und arbeiten; danach epochenweise täglich zwei Stunden über das Jahr verteilt elementare Feldarbeit, Tierfütterung und -pflege, Umgang mit einfachem maschinellen Gerät, Werkzeugpflege, Wollverarbeitung, Kerzenziehen, Forstpraktikum	Regelmäßiger nachmittäglicher handwerklich-künstlerischer Unterricht, Sozialkunde, erlebnispädagogische Klassenfahrt und Tanzkursus (Sozialkompetenz), Feldmessen, Erste-Hilfe-Kurs, Freiwillige Feuerwehr, Exkursionen und Besichtigungen (Industriebetriebe, Berufsinformationszentrum (BIZ) im Arbeitsamt Paderborn, überbetriebl. Ausbildungseinrichtungen etc.), dreiwöchige Betriebspraktika außerhalb von Schloß Hamborn mit sozialpädagogischer Vorbereitung und Begleitung (Berichtsheft)	Mitarbeit im Produktionsprozeß mit Werkzeug, Maschinen, Arbeitsrhythmus: Abwechselnde Tätigkeit, Grüner Bereich (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Gärtnerei, Landschaftspflege, Obstbau), Handwerklicher Bereich (Schreinerei, Bäckerei, Käserei, Zweiradwerkstatt, Schuhmacherei), Sozial- und Dienstleistungsbereich (Pflege, Altenwerk, Großküche, ländliche Hauswirtschaft, Einzelhandel), jeder Schüler ein Trimester, 3wöchige Sozialpraktika außerhalb von Schloß Hamborn mit sozialpäd. Vorbereitung u. Begleitung (Berichtsheft)	Praktische und theoretische Anfertigung der Jahresarbeit im Betrieb, Klassenspiel, Klassenfahrt, Gestaltung der Schulabschlußfeier, Arbeit an der eigenen Berufsbiographie, exemplarisches berufliches Lernen: ein Jahr im selbstgewählten Betrieb, alternativ Grüner Bereich (Forstwirtschaft, Gärtnerei, Landschaftspflege, Obstbau), Handwerklicher Bereich (Schreinerei, Bäckerei, Käserei, Zweiradwerkstatt, Schuhmacherei), Sozial- und Dienstleistungsbereich (Pflege Altenwerk, Großküche, Einzelhandel)	1. Berufsförderung durch langfristige Betriebspraktika (in der Regel einjährig) und Besuch der externen Sonderberufsschule 2. Durchgang durch verschiedene Betriebe Hamborns und Besuch der Sonderberufsschule 3. Durchgang durch verschiedene Betriebe Hamborns, Besuch der Sonderberufsschule und Integration von Praktika in Betrieben und Berufsfeldern außerhalb (u. a. Kooperation mit dem Technologie- und Berufsbildungszentrum (TBZ) Paderborn) 4. Helfertätigkeit mit sozialtherapeutischer Begleitung 5. Fachwerkerausbildung bzw. Vollausbildung*

(\* Die Punkte 1 bis 5 sind Alternativen, die je nach den individuellen Möglichkeiten des jungen Erwachsenen gewählt werden.)





*Der Schülerhof*

um die notwendigen Schritte nach »draußen« zu vollziehen. Eine intensive Zusammenarbeit mit dem Berufsberater des Arbeitsamtes Paderborn, der regelmäßig im sozialpädagogischen Büro der Berufsförderung Einzelgespräche (auch für Schüler der Waldorfregelschule) anbietet, ist unabdingbarer Bestandteil der Perspektivsuche, z. B. rechtzeitiges Einschalten des psychologischen Dienstes des Arbeitsamtes wegen extrem langer Wartezeiten.

Berufsförderung ohne Schulzusammenhang, intern »verlängerte Reifezeit« genannt, bedeutet in Schloß Hamborn 1996 Neuland, dessen Betreten durch die

13 Vgl. u.a. den Artikel »kooperativ und flexibel« in »Sozial extra«, Wiesbaden: Extra Verlag, März 1996, sowie »Schulische Erziehungshilfe als Jugendhilfemaßnahme« in: Klaus Wolf (Hg.): Entwicklungen in der Heimerziehung, Münster 1993, S. 190 f.

in jedem Jahrgang neu »anfragenden Schicksale« notwendig wird.

Die Kontaktpflege mit Betrieben und Einrichtungen in der Region bietet immer auch die Chance, das Konzept der Waldorfpädagogik darzustellen. Hier, wie auch in den regelmäßigen Hilfeplangesprächen mit den überregionalen Jugendamtsmitarbeitern, wird Dialogfähigkeit und Überwindung von in der Tendenz vorhandenem elitärem Bewußtsein zunehmend wichtig. Auch für etablierte anthroposophische Einrichtungen ist es erforderlich, Leistungsbeschreibungen geben zu können bzw. Entwicklungen, wie sie z. B. im Bereich des breitgefächerten Ausbaues der psychosozialen ambulanten Dienste in der Gesellschaft (wenn auch aus ökonomischen Gründen) stattfinden, vorbehaltlos wahrzunehmen.<sup>13</sup>

*Altenpflege*



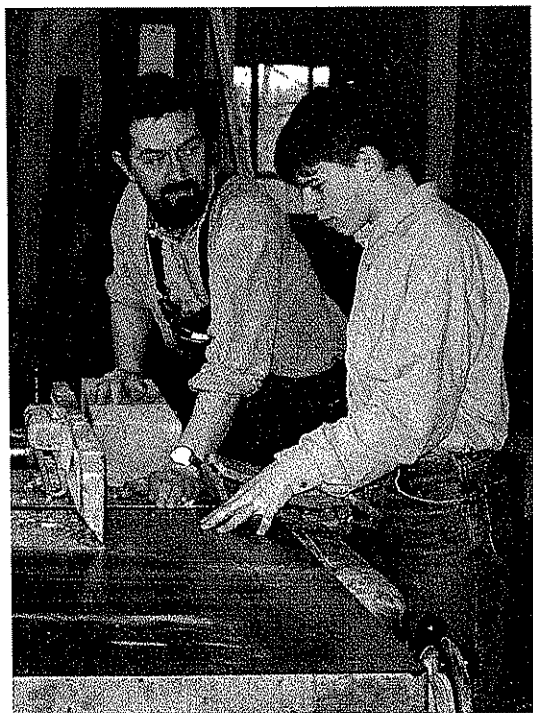
## Fragestellungen – Perspektiven

Die von Lore Wilmar-Strohschein eingangs erwähnte Öffnung Hamborns für den Umkreis findet täglich statt; in erster Linie sind es jedoch die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen, die, aus dem ganzen Bundesgebiet kommend, einen Abschnitt ihrer Biographie mit uns teilen und ganz genau die Relevanz unserer Bemühungen zu prüfen imstande sind.

Qualitatives Wachstum scheint uns auch durch großzügige Unterstützung von Fortbildungsmaßnahmen erreichbar; zur Zeit nehmen sieben Mitarbeiter der Berufsförderung an berufsbegleitenden Ausbildungen (Heilerziehungspflege, Sozialtherapie) teil.

Die im letzten Abschnitt angedeutete Praxis vieler Jugendämter, intensiver als in der Vergangenheit ambulante Maßnahmen vor Ort auszuprobieren, führt vermehrt erst dann zur Aufnahme von Her-

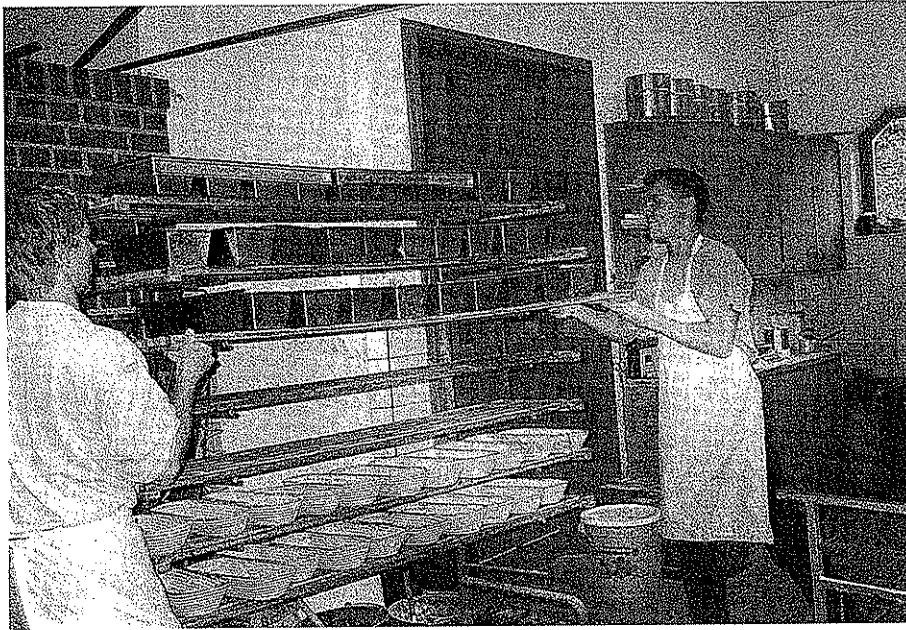
*In der Schreinerei*



*Das Stroh wird eingefahren*

anwachsenden in das Landschulheim, wenn die Probleme gravierend sind. Daß Schloß Hamborn in solchen Krisensituationen, wie sie zum Ende des zweiten Jahrsiebts notwendig sind, eine interessante Alternative darstellt, wird auch durch den Entschluß, für das kommende Schuljahr eine zusätzliche 8. Kleinklasse einzurichten, dokumentiert.

In der Mitarbeiterschaft des Landschulheims stellt man sich den mit der veränderten Altersstruktur auftretenden neuen Fragen der Freizeitbeschäftigung und Vernetzung. Im Mai 1995 wurde das Jugendhaus, in dessen unteren Bereich eine Zweiradwerkstatt integriert ist, eingeweiht. Die Fragen der Ausdifferenzierung der Wohnformen im Konzept des Landschulheims sind aktuell. Zur Ausprägung einer anthroposophischen Jugendarbeit (repressionsfreier Raum?) im altherwürdigen Gemeinwesen werden neue Ansätze gebraucht.



*Die Holz-  
ofenbäckerei  
erfordert  
vielfältiges  
Hand-in-  
Hand-  
Arbeiten*

Die therapeutische Nutzbarmachung der Produktionsprozesse und die Bereitschaft, schwierigen Jugendlichen Wege ins Berufsleben zu ebnet im echten Interesse am jeweiligen Schicksal, ist der soziale Impuls, der durch die Berufsförderung in Anknüpfung an die Forderungen von Siegfried Pickert aus dem Jahre 1946 intendiert ist!

Vom 10. bis 12. Oktober 1996 feiern Rudolf-Steiner-Schule und Landschulheim Schloß Hamborn den 50. Geburtstag. In diesem Rahmen darf die Berufsförderung als »jüngstes Kind« ihren 5. Geburtstag mitfeiern in dem Bewußtsein, daß hinsichtlich der auf uns zukommenden Aufgaben der Zukunft notwendige Anfänge entstanden sind. *Klaus Jacobsen*



*Die frei-  
willige  
Feuerwehr  
hat schon  
manchen  
kleineren  
Einsatz  
bewältigt*

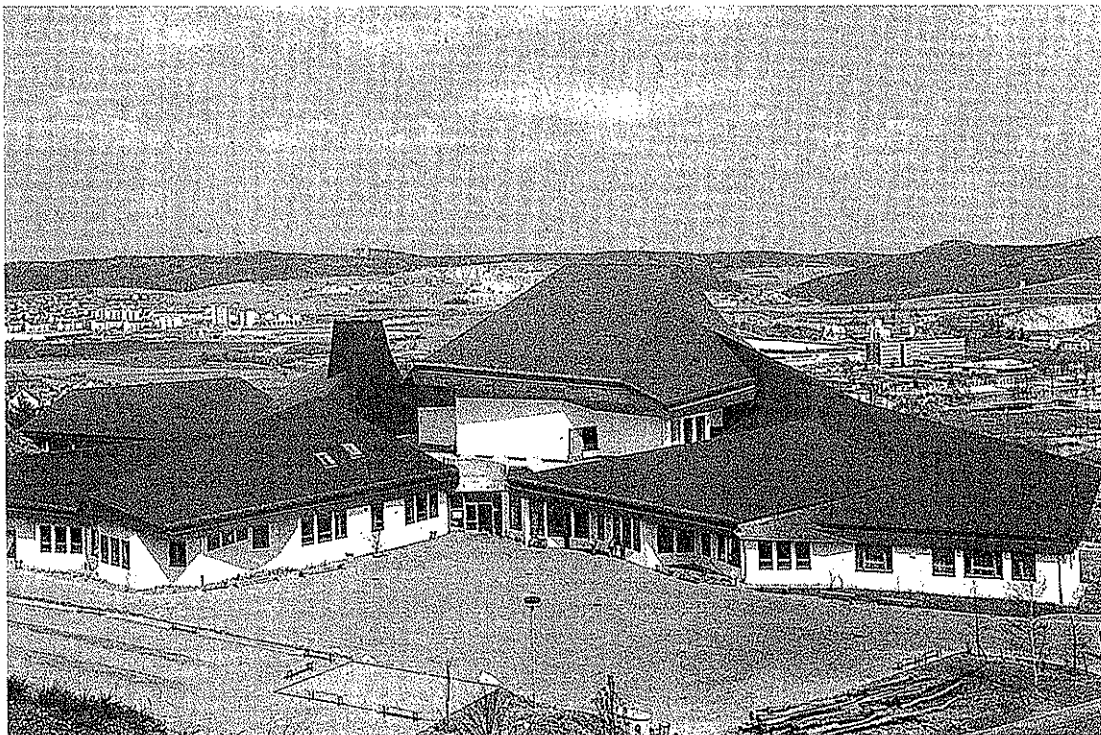
# Zum fünfzigjährigen Bestehen der Freien Waldorfschule Heidenheim

Die Entstehungsgeschichte der Freien Waldorfschule Heidenheim hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Gründung der Stuttgarter »Mutterschule«. Im Jahre 1945/46 sah sich der Heidenheimer Industrielle Hanns Voith in einer ähnlichen Situation wie Emil Molt nach dem Ersten Weltkrieg: Deutschland lag am Boden, wesentlich schlimmer noch als 1919. Vor allem hatte die Nazi-Barbarei das echte deutsche Kulturleben zerstört und die in Mitteleuropa gewachsenen geistigen Ideale in noch nie dagewesener Weise verdreht und mißbraucht.

Voith, dem die Stadt Heidenheim für sein besonnenes Handeln vor allem in den letzten Kriegstagen viel verdankt, fühlte sich berufen, nicht nur für den wirtschaftlichen, sondern auch für den kulturellen Aufbau tätig zu sein. Da er selbst sechs

Töchter hatte, lag ihm und seiner Frau Lore die Gründung einer freien Schule verständlicherweise am Herzen. Schon lange waren Hanns und Lore Voith der Anthroposophie Rudolf Steiners verbunden. Nun sahen sie nach der Verbotszeit die Möglichkeit gegeben, den Waldorfschul-Impuls neu aufzugreifen.

Wenn es nach Kriegsende auch an allem fehlte, der Wille, der Enthusiasmus für eine Waldorfschule waren vorhanden. Zu den Persönlichkeiten, die als Gründungslehrer berufen wurden, gehörten Agathe Kieser, Heinz Lange, Charlotte Münch, Lieselotte Zoeppritz und Rose Kuhn-Erlacher. Von diesen Fünfen weilt Lieselotte Zoeppritz, bald neunzigjährig, noch unter uns. Sie hatte bereits als Dreizehnjährige bei der Eröffnungsfeier der ersten Waldorfschule im Stuttgarter Stadtgarten un-



ter Rudolf Steiners Anleitung in einer Schüler-Eurythmiegruppe mitgewirkt und gehört somit zu den wenigen noch lebenden Zeitzeugen der ersten Stunde in der Waldorfschulbewegung. 1945 kam sie, wie viele Flüchtlinge damals, auf »Schusters Rappen« von Wien her in ihre Heimatstadt Heidenheim, müde, staubbedeckt, den Rucksack auf dem Rücken und unter dem Arm den Geigenkasten. So begegnete sie auf der Straße Hanns Voith, der die Heimgekehrte gleich rundheraus fragte, ob sie den Musikunterricht an der neu zu gründenden Schule übernehmen könne ... Unter primitivsten Bedingungen begann der Unterricht im Frühjahr 1946 in den leeren Räumen der Villa Eisenhof und in einigen Baracken der Firma Voith. Es gab weder Tische noch Bänke, keine Tafeln, von Schreibpapier oder Schulbüchern ganz zu schweigen. Man half sich, so gut man konnte. Zahlreich sind deshalb auch die Anekdoten aus jener Anfangszeit: Eines Tages erscheint stolz ein Junge und überreicht seiner Lehrerin ein kleines Bündel unbeschriebenes Papier. »Wo hast du denn das her?« fragt sie ihn. »Die habe ich aus Büchern herausgeschnitten! Da ist doch vorne immer eine weiße Seite drin, und die braucht man eigentlich gar nicht ...«

Die Schule auf dem Voith-Gelände wuchs rasch. Anfang der fünfziger Jahre brannte eine der Baracken ab; es mußte neu gebaut werden. So entstanden nach und nach die nötigen Schulgebäude.

Die Lehrerschaft sah schon damals ihre Aufgabe darin, den Impuls der Waldorfschule in die Öffentlichkeit zu tragen. In Dorfwirtschaften und Vereinssälen wurden Vorträge gehalten. Diese Öffentlichkeitsarbeit Anfang der sechziger Jahre trug ihre Früchte. Die Schule vergrößerte sich weiter. Aus dem Zustand der Been-

gung heraus entstand 1967 der Impuls zum Neubau.

Während der Bauzeit (1972-74) bezog der Architekt Werner Seyfert das Kollegium in die Planung mit ein. So wurden die Klassenzimmer in einer zwölfteiligen Raummetamorphose durchplastiziert und farblich gestaltet, so daß Raumform und Farbgestaltung »miterziehend« wirken können. Auch für den großen Saal wurden zahlreiche Modelle geschaffen, bis er seine endgültige Gestalt erhielt. Vielen Heidenheimern ist er inzwischen als Konzert- und Theatersaal gut vertraut, denn durch die Mitbenutzung seitens der Stadt entsteht auch hier wieder eine Brücke zur Öffentlichkeit. Ferner brauchte der Bau eine entsprechende Außengestaltung. Die Schule verbarg sich nicht mehr zwischen Fabrikhallen, sondern sollte weit hin am Hang sichtbar sein. So wurde darauf geachtet, daß die geschwungenen Dachformen mit den Konturen der schwäbischen Alblandschaft in Einklang stehen. Das Baukonzept hat sich in den zwanzig Jahren seines Bestehens bewährt. Erst vor wenigen Jahren mußte das Schulhaus einer Innenrenovierung unterzogen werden. Mit ungläubigem Staunen stellten Besucher fest, daß in den Klassen noch immer dasselbe Mobiliar verwendet wird, welches beim Einzug in den Neubau angeschafft wurde. Daß eine kindgerechte Pädagogik Aggressionen mindert und mutwilliger Zerstörung vorbeugt, wird so deutlich bestätigt.

Im Laufe der siebziger und achtziger Jahre vollzog sich kontinuierlich der Austausch jenes Lehrerkollegiums, das die Schule von den Gründungsjahren an getragen hatte. Natürlich blieben auch zeitweilige Krisen und Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Teilen der Elternschaft nicht aus. Solches gehört zu

den Lebensbedingungen einer freien Schule. Doch auch rechtlich-soziale Impulse drängten herein: Wie findet das Kollegium zu einer zeitgemäßen Gehaltsordnung? Betrachten sich die Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor als Angestellte des Schulvereins, oder fühlen sie sich als freie Mitarbeiter bis hin zu vertragsrechtlichen Konsequenzen? Fast ein Jahrzehnt wurde intern um diese Fragen gerungen! Im vergangenen Jahr schließlich, nach einer mehrjährigen Ruhepause, wurden jene entscheidenden ersten Schritte mutig getan, die vom Angestelltenverhältnis wegführten. Nach mehreren Anläufen wurde auch eine Satzungsänderung verabschiedet, wonach die Eltern bereits vor der Aufnahme ihrer Kinder Mitglieder im Schulverein werden. Das langfristige Ziel dabei ist, daß die Waldorfschule nicht als

alternativer Dienstleistungsbetrieb (Unterricht gegen Geld) empfunden, sondern primär als Kultureinrichtung gesehen wird, die es zu unterstützen gilt. Die Umsetzung dieser neuen Denkschritte innerhalb der letzten fünfzehn Jahre kommt einem »inneren Neubau« der Schule gleich, denn so wie sich die Raumformen der Klassenzimmer zur pädagogischen Situation der Kinder verhalten, so sollten es die Rechtsverhältnisse den geistigen Tatsachen gegenüber tun, in deren Konsequenz wir arbeiten.

1981 begann unter demselben Dach der Heidenheimer Waldorfschule als selbständige Einrichtung das Pädagogische Fachseminar für Leibeserziehung seinen Unterricht. Es gehört seither mit seinen jährlich rund zwanzig Studenten in das Bild des täglichen Schulbetriebes.

*Peter A. Singer*

## 50 Jahre Freie Rudolf-Steiner-Schule Ottersberg

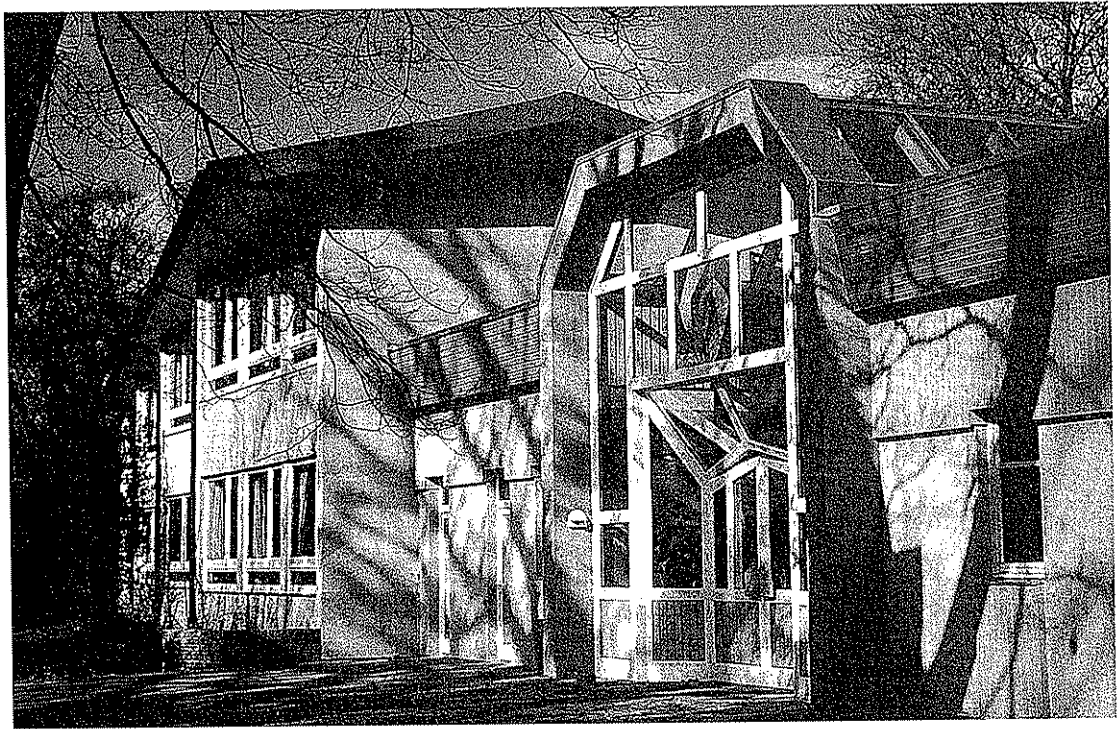
Am 9. Mai 1946 wurde die Freie Rudolf-Steiner-Schule Ottersberg östlich von Bremen in einem inmitten eines kleinen Wäldchens gelegenen Hause im benachbarten Stuckenborstel durch die Initiative der Lehrerin Magdalene Ithwari Kiefel und des Bremer Kaufmanns Hermann Hellmers gegründet. Der erste Unterricht fand in einer Baracke der ehemaligen NS-Organisation Todt statt, bis die Schule im November 1946 in den Amtshof umziehen konnte, wo sie heute noch beheimatet ist.

Eine Woche lang, vom 8. bis zum 14. Mai 1996, haben wir, die als Schüler, Eltern und Lehrer die Schule gegenwärtig bilden, zusammen mit vielen vielen Ehemaligen diese Gründungstat gefeiert. Bei dem öffentlichen Festakt durften wir ei-

nen besonderen Gast begrüßen, der recht überraschend und fast in letzter Minute eingetroffen war, eine Zeitzeugin der Schulgründung, die als erste Lehrerin mit Frau Kiefel zusammen die ersten Schüler und Eltern der Schule aufgenommen hatte: Frau Bülow, die von 1946 bis 1951 hier tätig war und die heute in Frankfurt/Main lebt.

In einem ergreifenden Bericht charakterisierte sie den Gründungsimpuls, rückgreifend auf die bedeutsamen Worte des Alten mit der Lampe in Goethes »Märchen«: »Es ist an der Zeit.« Diese Worte, dreimal wiederholt, führen im Märchen dazu, daß der tief in den Klüften der Erde verborgene Tempel unter dem trennenden Fluß hindurch aufsteigt ans Licht des Tages, wo er den Anbruch des goldenen





*Neubau der Freien Waldorfschule Ottersberg*

Zeitalters einleitet, in dem »die Liebe bilde« – nicht herrsche! – wie der Alte bemerkt. Frau Kiefel, so sagte Frau Bülow, habe mit tiefster innerer Gewißheit einfach gewußt, daß es an der Zeit sei, nach der Barbarei des Nationalsozialismus und des Krieges wieder »in Liebe zu bilden«.

Die Entwicklung der Schule hat ihr recht gegeben: Ähnlich wie in Goethes »Märchen« ist aus der unscheinbaren, im Walde verborgenen Baracke ein wunderschöner »Tempel« am anderen Ufer der Wümme geworden; und wie dies nur durch das selbstlose Opfer der Schlange und das helfende Zusammenwirken aller Kräfte ermöglicht wird, so war auch hier die Verwandlung gekennzeichnet durch Entbehrungen und schwere Krisen, die gemeinsam überwunden werden mußten.

Das Wachstum der Schule im einzelnen zu beschreiben, würde hier zu weit führen; einige Stichworte mögen genügen:

1946-1953: Aus- und Aufbau der Schule bis zur 10. Klasse.

1953-1960: Aufbau des Internats, um die Schülerzahl zu sichern; die Schule hat 12 Klassen.

1960-1967: Kauf des Amtshofes, der 1966 wegen Baufälligkeit für den Unterricht geschlossen wird; Errichtung des 8-Klassen-Baus und des Wümmehauses als weiteres Internatsgebäude.

1967-1974: Abnahme der Mittleren Reife und des Abiturs an der Schule; Gründung des Waldorfkindergartens.

1974-1981: Bau des Werkstattgebäudes und des Eurhythmieanbaus an den 8-Klassen-Bau; soziale Auseinandersetzungen zwischen Kollegium, Vorstand und Eltern.

1981-1988: Innere Neustrukturierung durch interne Lehrerfortbildung und Einführung des Landbauunterrichtes; Auflösung des Internates.



1988-1995: Innere Neustrukturierung in der kollegialen Selbstverwaltung und in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern; Bau der Turn- und Festhalle als letzte Vervollständigung des äußeren Schulleibes.

Seit 1995: das Bemühen, die Ansätze der Neustrukturierung zu bündeln und zu einem – sicher vorläufigen – Ergebnis zu führen; Planung zum Umbau des Wümmehauses zwecks Gewinnung ausreichender Klassenräume für die Oberstufe.

Blickt man auf den Werdegang der Schule und versucht, von dieser Grundlage aus die zukünftige Entwicklung vorauszudenken, so fällt eines auf: Die Schule ist in 50 Jahren nie richtig fertig geworden, und es scheint dies auch für die Zukunft zu gelten. Sie hat immer ein Moment des Pionierhaften, auch des Provisorischen, des Gerade-erst-neu-Entstandenen, des Offenen und in vielen Richtungen Entwickelbaren behalten – ein eigenartiges Phänomen, das auf die nächsten 50 Jahre gespannt sein läßt.

Was ist das Eigentümliche dieses Ortes, des *genius loci*? Bis in unser Jahrhundert hinein war der Amtshof in seiner langen Geschichte überwiegend ein Ort des Zwangs und der Unterdrückung. Erst 1946, durch den Einzug der Schule, wird das Prinzip der Herrschaft dauerhaft – man möchte sagen: für immer – abgelöst von dem Gegenprinzip der Freiheit, das in der pädagogischen Menschenbildung in oder durch Liebe wirkt; denn Liebe ist Bindung aus und in Freiheit. Vielleicht ist aus diesem Gegensatz die besondere Betonung der Freiheit in der Namensgebung der Schule zu erklären! Damit kann man

auch das o. g. Phänomen in Zusammenhang bringen: das Unabgeschlossene als Freiheitselement!

Wenn die Freiheit aber nicht gleichsam natürlich gewachsen ist, sondern sich hart absetzen muß gegen die lange Tradition des Herrschaftszwanges wie in Ottersberg, dann liegt darin eine Gefahr, nämlich die, Freiheit als Unverbindlichkeit und willkürliche Beliebigkeit mißzuverstehen. Mit dieser Gefahr hatten und haben wir immer wieder zu kämpfen. Ihr zu erliegen würde bedeuten, daß sich der alte *genius loci* durchsetzen würde, auf subtile Art, denn Unverbindlichkeit und Beliebigkeit führen zu neuen Zwängen und Abhängigkeiten.

Ist es gelungen, den alten *genius loci* zu verwandeln? Ein Blick auf den Ort selbst, auf seine Gestalt, mag eine Antwort geben. Die Art, wie die Schule im Laufe der 50 Jahre ihres Bestehens das alte Amtshofgebäude unter dem leitenden Gesichtspunkt ihres pädagogischen Auftrages ergriffen und umgestaltet hat, durch die vielfältige Bautätigkeit wie auch durch die Pflege der Natur, hat insgesamt etwas entstehen lassen, was wohl jeden Besucher die Schönheit des Ortes empfinden läßt. Schönheit beruht aber auf Zusammenklang und Harmonie, ein schöner Ort ist ein Ort, an dem man sich wohlfühlt. Dazu gehört aber auch Lebendigkeit, Wandlungsfähigkeit der Formen; denn Schönheit ist nichts Starres. So darf uns dies ein äußeres Zeichen der Hoffnung sein, daß wir auch innerlich nicht auf dem falschen Wege sind, und des Ansporns, in den nächsten 50 Jahren diesen Weg der Freiheit immer klarer und sicherer zu verfolgen und auszugestalten.

*Andreas Lefsmann*

## Rudolf-Steiner-Schule Wuppertal – Eröffnung vor 50 Jahren

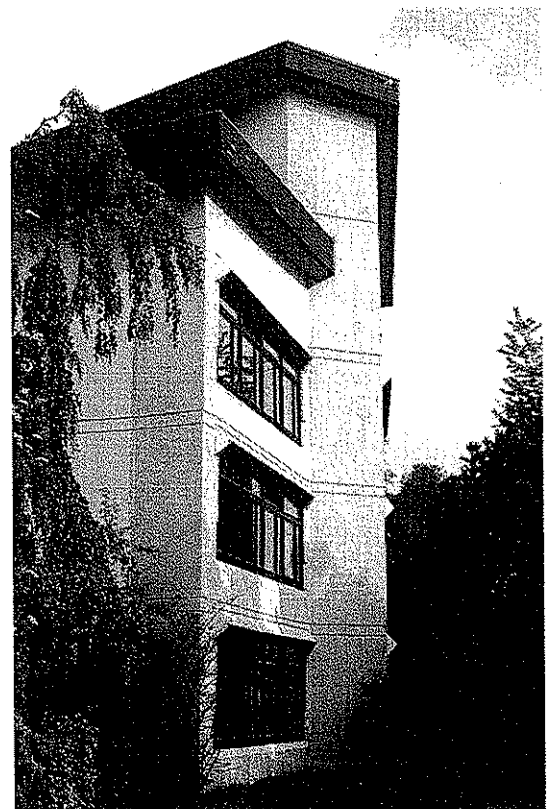
Der erste Schultag der neuen Schule war Montag, der 17. Juni 1946. Erst am Samstag vorher, am 15. Juni, konnten die Eltern auf Anfrage erfahren, ob die verschiedenen Hürden – Militärregierung und Ministerium in Düsseldorf – erfolgreich genommen worden waren. Zumindest die wichtigsten Stellen hatten zugestimmt; so kamen am Montag 72 Kinder samt ihren Lehrern zum ersten Male zusammen. Wohl alle Waldorfschulen, die kurz nach Kriegsende in deutschen Städten gegründet oder wiedereröffnet werden konnten, erlebten bei den schwierigen Zeitverhältnissen ungewöhnliche Gegebenheiten, doch trotz solchen Allgemein-Schicksals zeigte gleich auch jede Schule den eigens und allein zu ihr gehörigen Charakterzug, der ihren Werdegang weiterhin prägte und bestimmte.

In Wuppertal leitete sich der Entschluß, dort eine Waldorfschule zu eröffnen, zum allergeringsten Teil aus den Absichten von Eltern her, die für ihre Kinder eine andere, »bessere« Schule wünschten. Den Boden bildete vielmehr eine stete und intensive anthroposophische Arbeit, die seit den 20er Jahren – und trotz Bespitzelung auch während der Verbotszeit – in Wuppertal und mehreren Städten des Umkreises geleistet worden war. Anthroposophen wollten eine Stätte schaffen, an der Rudolf Steiners pädagogische Ideen ihre Gültigkeit und Wirksamkeit erweisen könnten. Das war der Grundimpuls. Er war dicht mit den Zeitumständen, mit dem Kriegsgeschehen verknüpft. So erlebte eine Arbeitsgruppe, die – um den Charakter der Unverfänglichkeit zu wahren – sich nominell »nur« mit Goethes Naturwissenschaften beschäftigte, an einem

Abend vom Balkon der Privatwohnung aus, wo die Zusammenkünfte stattfanden, als hellen Lichtschein in der verdunkelten Landschaft einen Großangriff auf Essen. Damals fielen die Worte: »Wenn dieser ganze Spuk vorbei ist, gründen wir in Wuppertal eine Waldorfschule.«

Der »Erkenntnisweg« Anthroposophie hat zur Grundlage die Verstärkung und Intensivierung des Denkens. Daß ernste Denkarbeit für die Wuppertaler Schule bestimmend wurde, ergab sich schon aus Charakter und Fähigkeit zweier Gründungslehrer: Carl Brestowsky und Wilhelm Rauthe.

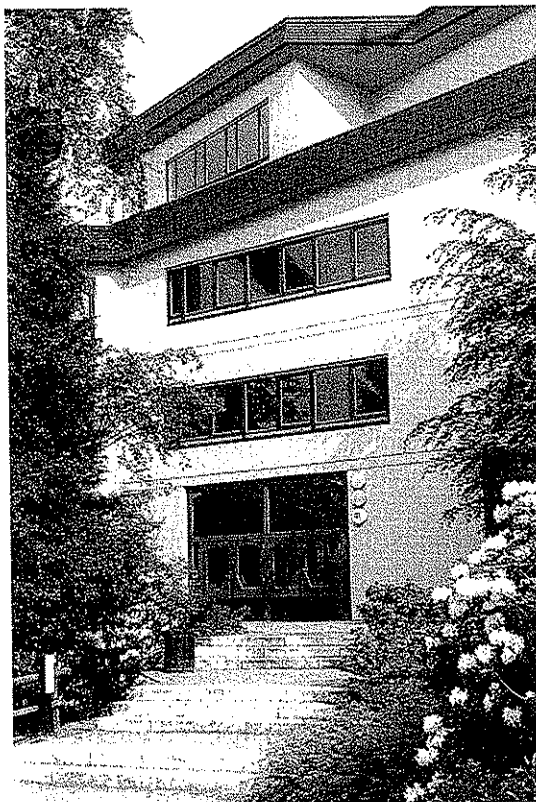
Hinzu kam als glückliche Schicksalsfügung die Freundschaft, die W. Rauthe mit einem Oberschulrat im Ministerium, John Giesberts, verband. So wurde klares Se-



hen und Beachten aller Gegebenheiten im staatlichen Verwaltungsgefüge möglich; und als dann noch zum rechten Zeitpunkt Hellmut Becker, damals Justitiar der Waldorfschulen, zugezogen werden konnte, kam im April 1952 das »Erste Gesetz zur Ordnung des Schulwesens in Nordrhein-Westfalen« zustande, das den Lebensinteressen des freien Schulwesens und damit denen der Waldorfschulen in einem bis dahin nie gekannten Umfang Rechnung trug; die »zur Erledigung ihrer Pflichten erforderlichen öffentlichen Zuschüsse« wurden zugesichert. Damit war ein Präzedenzfall geschaffen, auf den die Waldorfschulen in allen übrigen Bundesländern sich beziehen konnten. Die Breche war geschlagen.

Neben dem besonderen denkerischen Bemühen um das Werk Steiners – u. a. in den Pädagogischen Konferenzen – stand mit gleichem Gewicht immer auch die Pflege des Künstlerischen. Sie galt der Eurythmie wie der Musik, dem Wort in Lyrik und Dramatik wie dem Malen und Plastizieren. Nicht allein mit Konzerten, sondern auch mit Eurythmie-Aufführungen und Rezitationen (moderne Lyrik) waren Wuppertaler Klassen in Paris, London und Stuttgart (Sommertagungen) zu Gast.

Das Zusammenspiel von Denken und Künstlerischem war es wohl, das ein Gespür entstehen ließ für Einrichtungen, die »an der Zeit« waren. Beispiel: Als bei einer Delegiertentagung die Frage erwogen wurde, ob und wie Schülermitwirkung einzurichten sei, konnte von den Wuppertaler Kollegen gesagt werden: »Schülermitwirkung haben wir schon eine ganze Weile.« – In einem Heft der »Erziehungskunst« (2/1974) stellte W. Rauthe eine spezielle Form der Oberstufen-Gestaltung dar: den kultur- und lebenskundlichen Zug. Andere Schulen haben für die ent-



sprechende Schülergruppe einen Praktischen Zug eingerichtet. Schüler, die nach der 12. Klasse ein ausreichendes Abgangszeugnis vorweisen, erhalten bei Bedarf durch das Kultusministerium eine Bescheinigung, die ihnen die Fachoberschulreife zuerkennt.

Dreimal baute die Schule: 1974 wurde das Hauptgebäude mit sämtlichen Klassenräumen, auch Mal- und Handarbeitsräumen bezogen; 1991 gab es einen Turnhallenbau, in dem das Handwerk mit untergebracht ist; dieses Jahr konnte der Festsaalbau eingeweiht werden, der auch die Eurythmieräume enthält.

Im Rückblick auf die 50 Jahre regen sich Vertrauen in die Zukunft und der Wunsch, die Unterrichtenden und Erziehenden möchten auch weiterhin den Mut und die Kraft finden, dem Gesetz, nach dem die Rudolf-Steiner-Schule Wuppertal angetreten ist, treu zu bleiben

*Erika Dühnfort*

## »Etwas für die Zukunft tun – Lehrer werden«

Daß die Waldorfschulbewegung Lehrer braucht, ist nicht neu. Die Freie Hochschule Stuttgart hat zu all dem, was schon geschieht, einen weiteren Versuch unternommen: eine »Frühjahrstagung« für Studierende und Schüler der letzten Waldorfklassen. Plakate und Prospekte gingen an Schulen und Hochschulen. Wir rechneten mit einem Mißerfolg und hofften doch, daß sich etwas rühren möge: 40 Teilnehmer erschienen am Freitagabend des 19. April zur Eröffnung.

Ein Referat über die geistige Situation der Pädagogik heute leitete die Tagung ein. Anschließend stellte man sich vor mit einigen Worten zur eigenen Ausbildungssituation und zu den Erwartungen, die man an eine solche Tagung knüpfte. So entstand gleich eine vertrauens- und erwartungsvolle Stimmung. Am nächsten Morgen folgte ein Referat zu dem Thema »Menschenkenntnis als Grundlage der Waldorfpädagogik«. Dieses und die folgenden Referate sollten Anregung zu Fragen und Gesprächen sein. Daher war nach jedem Referat eine Pause vorgesehen, was sich als sinnvoll erwies, denn die Fragen sprudelten; nicht etwa nur auf der Ebene: »Wieviel verdient ein Waldorflehrer und wieviel Freizeit hat er?« – Man spürte die ganze Tagung über den existentiellen Ernst, der hinter den Fragen stand.

Der Morgen begann mit einer halben Stunde chorischem Singen. Die Nachmittage waren künstlerischen Kursen (Eurythmie, Sprachgestaltung, Plastizieren) gewidmet. Für einige Teilnehmer war es das erste Mal, daß sie so etwas mitmachten – offensichtlich mit Freude.

Der Abend sollte ganz den Fragen gewidmet sein, die durch die öffentliche Diskussion angeregt oder einfach mitge-

bracht sein mochten. Während wir auf solche Themen wie »Rassismus« gefaßt waren, drehte sich alles um die bohrende, ganz offen angegangene Frage: Was ist eigentlich Anthroposophie, und wie weit beruht die Waldorfpädagogik auf ihr? Wenn auch sicher die Antworten vieles offen ließen, so war doch spürbar, daß man an entscheidenden Lebensfragen rührte.

Der Sonntag begann mit einem Referat über das Schulkind und endete mit einem solchen über das Jugendalter. Lebhaftige Gespräche folgten. Eine Frage brachte einen unerwarteten Effekt: Wie steht es mit Eurythmie bei den Jugendlichen? Die Antwort konnte man den vier anwesenden Waldorfschülern überlassen: schwierig in den mittleren Klassen, und, wenn die Lehrer gut sind, kommt die Lust an der Eurythmie in den oberen Klassen wieder.

Am Montag stand im Mittelpunkt ein Referat über Waldorfpädagogik im Wandel. Abends durften wir alle ein köstliches, hochkünstlerisches Kabarett mit dem Thema »Der Mund ist aufgegangen« (Geschwister Birkenmeier) genießen.

Ein Höhepunkt war der »Tag in einer Waldorfschule«. Drei benachbarte Schulen ließen unsere Gäste in verschiedenen Klassen bis zum Nachmittag am Unterricht teilnehmen. Die Tagungsgäste zeigten sich tief beeindruckt.

Die Tagung sollte Lust machen, Lehrer zu werden, natürlich an einer Waldorfschule. Das Ergebnis ist abzuwarten. Folgt man dem vielfach gehörten Echo, so ist dies gelungen. Viele freuten sich schon auf die nächste Tagung. So war das zwar nicht gemeint – aber erfreulich ist es doch. Deshalb wird es im nächsten Jahr wieder eine »Frühjahrstagung« geben.

*Wenzel M. Götte*

## 100 Jahre Olympische Spiele

In diesem Jahr feiert die olympische Bewegung mit ihren XXV. Spielen in Atlanta/USA ihr 100jähriges Jubiläum. Als 1896 die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit mehr schlecht als recht über die Bühne gingen, ahnte noch niemand, daß sich der »Olympismus« wenige Jahrzehnte später zur vielleicht größten institutionalisierten Massenbewegung der Welt entwickeln würde.

Seine ungeheure Anziehungskraft übt er insbesondere auf die Jugendlichen aus, die selbst in wachsenden Scharen dem Leistungs- oder Extremsport anhängen oder in großer Zahl an den schulischen Wettkämpfen von »Jugend trainiert für Olympia« beteiligt sind. Zwar ist der Olympismus längst zu einem historischen und soziologischen Faszinosum geworden, doch ist seine eigenartige Herkunft, seine rätselhafte Geschichte und merkwürdige Philosophie und Religiosität vielfach im Dunkeln geblieben.

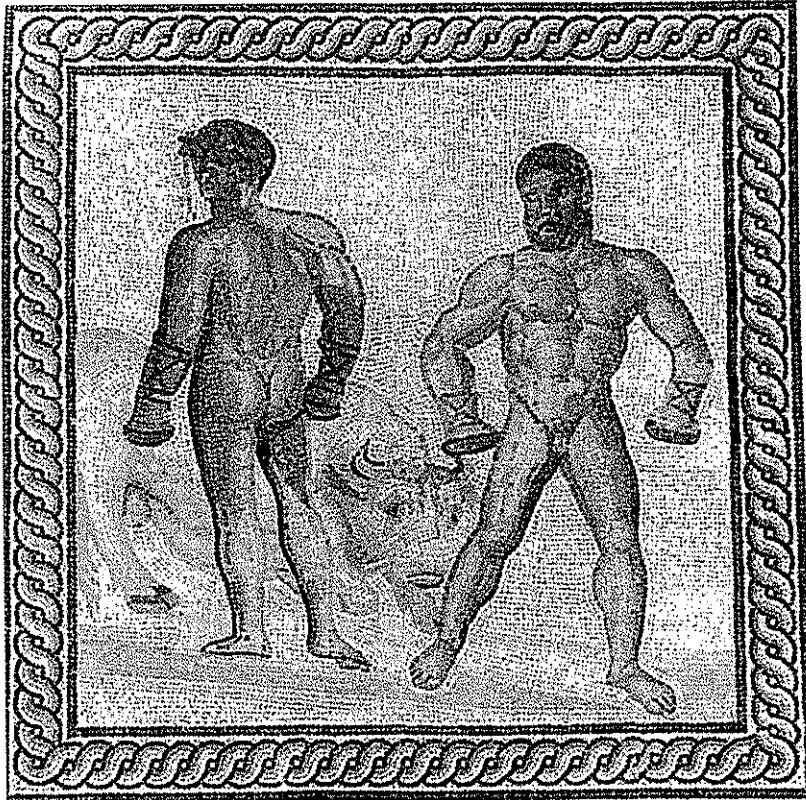
### Geschichte und Hintergründe des Olympismus

Als in der Osterzeit 1896 die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit stattfanden, gelang es dem Sport – als einzigem Lebensbereich –, eine antike Tradition wiederaufleben zu lassen. In der griechischen Antike besaßen die Olympischen Spiele einen rein kultisch-religiösen Charakter, den Charakter von heiligen Mysterienspielen innerhalb von geweihten Mysteri-

enstätten. Nachdem die Römer den olympischen Gedanken übernommen hatten, wurde er allmählich dieser Bedeutung entkleidet, so daß er schließlich zur Volksbelustigung (»Brot und Spiele«) verkam. Interessanterweise erlangten die Olympiaden etwa zur Zeit von Christi Geburt einen erneuten Aufschwung durch das vehemente persönliche Engagement von Herodes. Wenig später unterbrach Kaiser Nero den vierjährigen Rhythmus, um selbst an den Spielen teilnehmen zu können, während deren er sich als triumphalen Sieger feiern ließ. Abgeschafft wurden die Spiele letztlich als ausgehöhltes heidnisches Brauchtum von dem christlichen Kaiser Theodosius am Ende des 4. Jahrhunderts. Nach langen Zeiten der Leibfeindlichkeit tritt zu Beginn des letzten Jahrhunderts im angloamerikanischen Raum eine neue Zuwendung zum Körper auf: Der moderne Sport wird geboren. Anfang der 40er Jahre werden die ersten Sportvereine gegründet, und die Spiel- und Sportkultur wird zur Massenerscheinung.<sup>1</sup>

Der eigentliche Geburtstag der modernen olympischen Bewegung war der 24.6.1894, als nach einem Kongreß in Paris die Wiedereinführung der Olympischen Spiele beschlossen wurde. Geleitet wurde dieser Kongreß von dem französischen Baron und hochgebildeten Jesuitenschü-

1 Manfred Blödorn: Der Olympische Meineid, Hamburg 1980, S. 41 f.



ler Pierre de Coubertin (1863-1937). In seiner feurigen Rede zur Wiedereinführung der Olympischen Spiele verkündete er: »...Und am Abend hat die Kraft der Elektrizität allerorts die Nachricht verbreitet, daß der Olympismus des Hellenentums wieder in die Welt zurückgekehrt ist, nachdem er mehrere Jahrhunderte lang unsichtbar war ... Meine Herren, letztlich besteht der Mensch nicht nur aus Körper und Seele, also aus zwei Teilen: Er besteht aus drei Teilen, Körper, Geist und Charakter; die Charakterformung geschieht nicht durch den Geist: Sie geschieht vor allen Dingen mit Hilfe des Körpers. Genau dies wußten die Alten, während wir es nur mühsam wieder lernen.«<sup>2</sup>

In vielen Aufsätzen, Reden und Gedichten hat er beinahe apothetisch dem Kult

2 Martin Hörrmann: Religion der Athleten, Stuttgart 1968, S. 13.

3 ders., S. 14.

des Körpers gehuldigt. Bei allen Gelegenheiten trägt er in charismatischer und genialer Weise seinen olympischen Gedanken vor, wobei offen zutage tritt, daß sein Menschenbild und seine Sportphilosophie stark von seinen Vorbildern und Lieblingsschriftstellern Nietzsche und Darwin geprägt ist. So verwundert es nicht, wenn er z. B. schreibt: »Die Athener haben die Ehre, die verführerischste, die echte Formel für den Sport gefunden zu haben. Sport für die Harmonisierung der Maschine Mensch, zur Schaffung des be rauschenden Gleichgewichts von Seele und Körper im Hinblick auf freudiges bewußtes Lebensgefühl.«<sup>3</sup>

Olympismus, Nationalismus und Kultus (Olympiade Berlin 1936)

Coubertins Feuereifer und Sendungsgeist wurde aus zwei Quellen gespeist: seinem



Patriotismus und seinem »religiösen« Sendungsbewußtsein. So hat er auf der einen Seite die Olympischen Spiele von vornherein ausdrücklich unter einem religiösen Anspruch begründet, maß ihnen regelrecht den Status einer Religion zu: mit Kirche (Sportbund), Dogmen (Olympische Charta) und Kultus (Sportfest). Mit großer Selbstverständlichkeit und Pathos sprach er von der »Religio Athletae«, in der der Wettkämpfer »eine Art Priester und Diener der Religion der Muskelkraft« ist. Bis zum zweiten Weltkrieg hatten die Olympiaden immer eine geheimnisvolle kultisch-sakrale Aura um sich.

Auf der anderen Seite legte Coubertin in seiner »Athletenreligion« großen Wert auf die »Nationale Integration« durch die Olympischen Spiele. So ist er überzeugt: »Es gibt nur einen Kult, der heute eine dauerhafte Bindung der Staatsbürger untereinander bewirken kann, das ist der, der um die sportlichen Übungen der Jugend, das Symbol des unbeschränkten

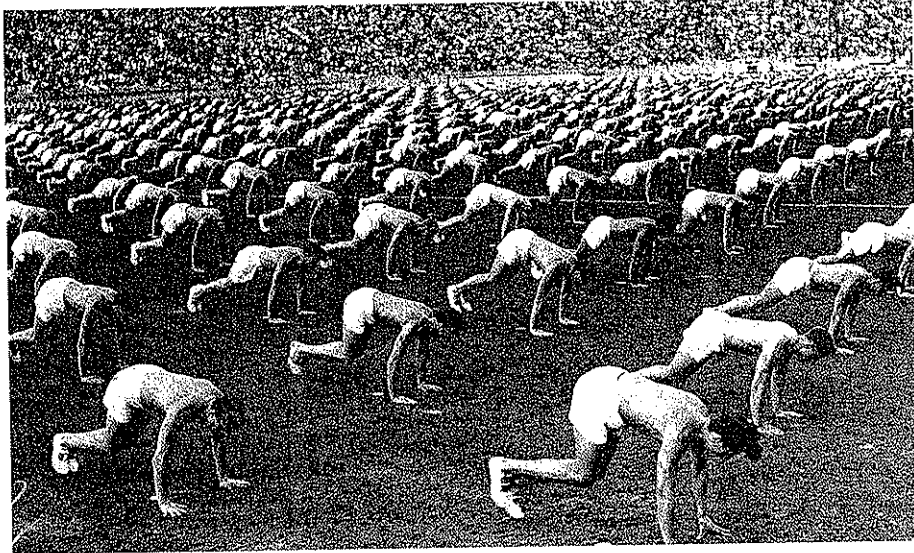
Fortbestandes der Rasse und der Hoffnung der Nation entstehen wird.«<sup>4</sup>

In stärkerem Maße als zuvor hatten dann die Spiele von 1936 in Berlin den Nationalismus der Völker geschürt. Das Eigentümliche an den Olympischen Spielen und speziell an den Spielen von 1936 ist die enge Koppelung patriotischer Absichten an das Medium des »olympischen Kultus«, an dessen Rituale, Zeremonien und Symbole. Die kultischen Feierlichkeiten der Olympischen Spiele 1936 haben mit bemerkenswerter Sicherheit irrationale, triebhafte und völkisch-kollektivierende Schichten im Menschen aktiviert. Dies läßt sich am Beispiel der Eröffnungsfeier der Olympiade von 1936 veranschaulichen: Voraus ging ihr neben einer Art Gottesdienst ein zwölf Tage dauernder Fackellauf. Entzündet wurde die Fackel im alten Stadion in Olympia von einer Schar von Jungfrauen in Heragewändern. Zur

4 ders., S. 17.

*Deutsche Turner bei den Olympischen Spielen 1904 in St. Louis.*



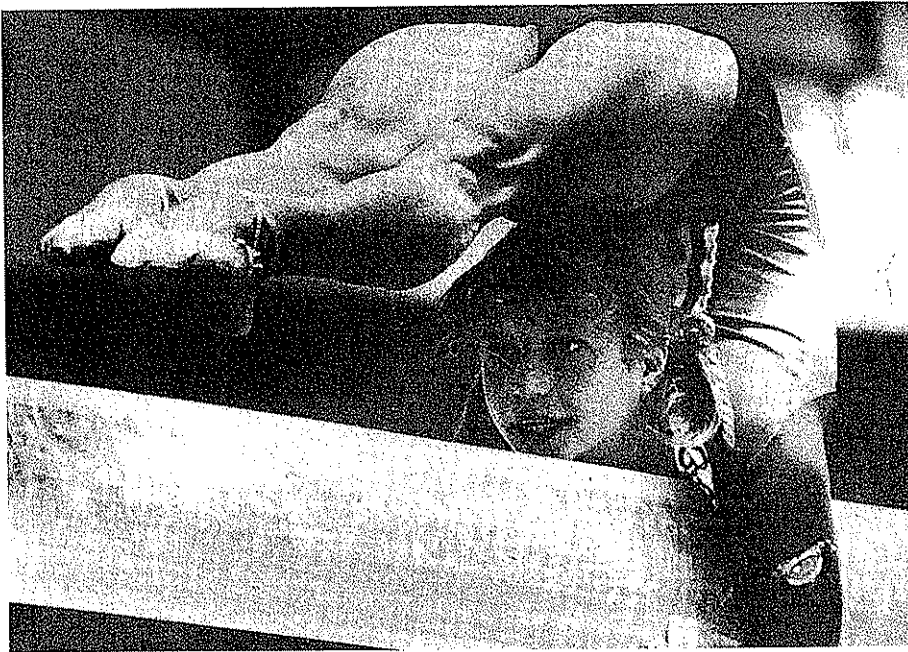


*»Flink wie Windhunde, zäh wie Leder, hart wie Kruppstahl!«  
Hitlers Forderung getreu propagierten die Nationalsozialisten 1936 bei der Olympiade in Berlin ihr neues Menschenbild, bei dem der Körper alles, der Geist wenig gilt.*

Eröffnungsfeier am 1. August fanden sich 120 000 Zuschauer ein. Allein 40 000 SA-Männer salutieren am Straßenrand, als Hitler die eigens dafür geschaffene 15 Kilometer lange »via triumphalis« entlangschreitet und durch das Marathontor das Stadion betritt. Tief am Himmel schwebt gravitatisch das Luftschiff »Hindenburg« auf das Stadion zu, und nach dem Trompetentusch stimmt ein 3000-Sänger-Chor das Deutschlandlied an. Dirigiert wird der Chor von dem ganz in Weiß gekleideten Richard Strauss. Nach der Deutschland-Hymne ertönt die eigens für diesen Anlaß von ihm komponierte Olympiahymne. Als der letzte Ton verklungen ist, erschallt im Turm des Maifeldes die gewaltige olympische Glocke, in die der Schillerspruch eingraviert ist: »Ich rufe die Jugend der Welt«. Feierlich beginnt der Einmarsch der Athleten, die mit dem olympischen Gruß (dem Hitlergruß sehr ähnlich) empfangen werden. In dem Moment, als Hitler nach einer kurzen Ansprache die Olympischen Spiele für eröffnet erklärt, segelt die überdimensionale Olympische Fahne am Mast hoch, gleichzeitig werden sämtliche Nationalflaggen

gehißt, Fanfaren geblasen und 21 Salutschüsse abgegeben. Aus Kellern entläßt man 20 000 Tauben, die in dunklen Wolken spiralförmig zum Himmel steigen. Am Osttor taucht wie eine mythologische Gestalt ein großer blonder braungebrannter Fackelläufer auf, der die heilige Flamme trägt und damit in einer großen Schale das olympische Feuer entzündet. Die Sportler der 49 Gastländer gruppieren sich anschließend im Halbkreis um den deutschen Adler, um den olympischen Eid abzulegen (der »aus Versehen« auf die Hakenkreuzfahne geschworen wird). Und nachdem der Chor das »Halleluja« aus Händels »Messias« gesungen hat, überreicht Spiridon Loues, der 1. Olympiasieger des Marathonlaufes 1896 in Athen, unter Tränen Adolf Hitler einen Olivenbaumzweig vom Heiligen Olymp – dem Sitz der antiken Götter. Hitler, der selbst nie müde wurde, die Vorzüge des Sports zu preisen, sah in den Sportlern eine Elitegemeinschaft, einen neuen Typus des Deutschen. Seine siegreichen Athleten ließ er mit Siegfriedsliedern aus Wagners Triumphgesang vom »Ring der Nibelungen« feiern. Er plante, nach den

*Auf Biegen und Brechen: Der Körper als Hochleistungsmaschine – Folgeschäden inbegriffen.*



Olympischen Spielen nationalsozialistische Kampfspiele einzuführen, die dauerhaft in einem gigantischen Stadion in Nürnberg stattfinden sollten.<sup>5</sup>

Obwohl die kultisch-rituellen Elemente bei den heutigen Olympischen Spielen wieder abgeschwächt wurden, geht dennoch eine rätselhaft anrührende Wirkung von ihnen aus.

### Olympischer Zauber

Der Zauber der Olympischen Spiele läßt sich nicht nur aus dem zeremoniellen Glanz und Glitter, dem Internationalismus, den unermeßlichen Vermarktungsmöglichkeiten durch (Sport-)Industrie und Massenmedien erklären, sondern wohl auch aus der bestechenden Klarheit und Absolutheit seiner Grundidee: Dem Besseren und Stärkeren gebührt der Sieg. Mit den Olympischen Spielen hat sich der Mensch ein Feld geschaffen und freigehal-

ten, auf dem er scheinbar einem tief innerlichen Streben nachkommen kann: der Suche nach den Grenzen des dem Menschen Möglichen und der Bemühung um Überwindung dieser Grenzen durch einen quasi prometheischen Helden. Steckt hinter dem Kult um Olympia nicht eine Sehnsucht nach dem höheren Menschen, einem Übermenschen, der durch heroische Anstrengung sich den Weg nach oben bahnt, den steilen Berg des Olymp zu den Göttern hin erklimmt? Steckt nicht in der olympischen Formel »citius, fortius, altius – schneller, stärker, weiter« der Lockruf, die menschlichen Grenzen zu erstürmen und zu erweitern?

In den letzten Jahren sind diesem Lockruf immer mehr Spitzen- und Abenteuersportler gefolgt, so daß dieser Boom bereits stark vermarktet wird und z. T. groteske Blüten treibt. Der Ruf nach dem »schneller« hat seinen vorläufigen Höhepunkt beim Rennsport, Radsport (»Down Hill«), Wintersport (Steilwandfahren), Fallschirmspringen und Bungee Jumping gefunden. Dem Ruf des »stärker« folgen

<sup>5</sup> Vgl. Richard Mandell: Hitlers Olympiade, München 1980.

neuerdings Scharen in die Fitneß- und Kraftstudios, zum Boxsport, Wrestling, Catchen oder zum Kampfsport. Auch dem Ruf nach »weiter« verschreiben sich immer mehr Menschen auf der Suche nach spezifischen Grenzerfahrungen durch extreme Ausdauersportarten, Ultralangläufe, Triathlon, Ironman ...

Interessant wäre es hier, nach den Ursachen dieses massenhaft auftretenden Bedürfnisses nach Grenzerfahrungen zu forschen, aber auch nach der Qualität dieser Grenzerlebnisse. Und schließlich auch nach der Bedeutung und Zeitgemäßheit des Spitzensports und der Olympischen Spiele.<sup>6</sup> Bereits 1920, als die Olympischen Spiele noch ihre Kinderkrankheiten hatten und vergleichsweise wenig beachtet wurden, wandte sich Rudolf Steiner deutlich gegen den Anachronismus dieser

Spiele. Für ihn waren die »olympischen Spiele und alle die Gedanken, die auf ähnliches hinzielen, nichts anderes als ein gewisser Dilettantismus gegenüber der menschlichen Kulturentwicklung.«<sup>7</sup> Dabei darf natürlich nicht vergessen werden, daß Rudolf Steiner der körperlichen Bewegung und dem Turnen als Unterrichtsfach eine große Bedeutung beimaß; unter seiner Anleitung entstand ja auch die Bothmer-Gymnastik.

Da die Olympischen Spiele gerade im Jahr ihres 100jährigen Jubiläums einen starken Einfluß insbesondere auf die jungen Menschen ausüben, darf m. E. die Frage nach dem »Geist« des Olympismus, dem Sinn des Spitzensports und den unterschiedlichen Qualitäten des Sporttreibens nicht aus dem Blickfeld der Waldorfbewegung geraten.

*Michael Birnthal*

6 Peter Becker (Hrsg.): Sport und Höchstleistung, Reinbek 1987. Hans Lenk: Die achte Kunst. Leistungssport – Breitensport, Zürich 1985.

7 Rudolf Steiner: Eurythmie – Die Offenbarung der sprechenden Seele, Vortrag vom 4.7.1920 (GA 277, Dornach 1980).



*Ringerkarikatur von G. Leandre, um 1900*

# BUCHBESPRECHUNGEN – LITERATURHINWEISE

## Ganzheitliches Denken

Henri Bortoft: *Goethes naturwissenschaftliche Methode. Aus dem Englischen von Georg Kniebe. 125 S., kart. DM 28,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1995.*

Unter den ganzheitlich orientierten Wissenschaftsmethoden ist die von Goethe entwickelte, landläufig mit »goetheanistisch« bezeichnete naturwissenschaftliche Methode die am genauesten ausgearbeitete. Im Umgang mit den Naturphänomenen (etwa Farberscheinungen an Glasprismen, oder Formen und Entwicklungsverläufe von Pflanzen) kommt man dabei ohne Zuhilfenahme von Hypothesen oder von Modellen zu einem ganzheitlichen Verstehen. Den »echten Botaniker« z. B. soll, schreibt Goethe in seinem Essay »Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt«, »weder die Schönheit noch die Nutzbarkeit der Pflanzen rühren« ... und er soll »die Data seiner Beurteilung nicht aus sich, sondern aus dem Kreise der Dinge nehmen, die er beobachtet«.

Die Dinge, Phänomene, Lernprozesse usw. selbst sprechen lassen, um sie zu verstehen – das ist leichter gesagt als getan. Eine solche Erkenntnishaltung, die sich um größte Vorurteilsfreiheit bemüht, sollte, so meine ich, auch den Pädagogen prägen, wie überhaupt sich die Pädagogik besonders um die Pflege ganzheitlicher Betrachtung bemühen sollte.

Das ist heutzutage aus mindestens zwei

Gründen besonders schwierig: Zum einen haben wir es als Zeitgenossen, deren tägliches Leben durch und durch von modernen analytischen Denkmustern geprägt ist, schwer, uns über diese Denkmuster zu stellen. Sie sind ja schließlich auch nützlich und hilfreich. Die analytische Rationalität genießt dabei ein so großes Ansehen, daß eine ganzheitliche Rationalität, wie sie in Goethes Aussage oben zum Ausdruck kam, als gänzlich unmöglich gilt.

Zweitens ist die Idee der Ganzheit in der Pädagogik durch den Mißbrauch der nationalsozialistischen Pädagogik in Verfall gekommen, aber auch ohne diesen Mißbrauch wird »Ganzheit« häufig mit Verschwommenheit, Unschärfe, Unklarheit u.ä. in Verbindung gebracht. Daher braucht man gerade in der Pädagogik ein besonders sorgfältiges Eingehen auf den Ganzheitsgedanken. Mit schnellen, von Gefühlen gefärbten Bemerkungen und einer ungenauen und oberflächlichen Beschäftigung mit den Widerständen, die sich ganzheitlichem Denken heute entgegenstellen, wird manchmal eher Schaden angerichtet, als daß man dem Ziel, den Erziehungs- und Unterrichtsprozeß ganzheitlich zu erfassen, näher käme.

Seit mich John Thomsen auf Henri Bortofts »Goethe's Scientific Consciousness« aufmerksam gemacht hat, auf eine kleine, unscheinbare Broschüre, setze ich sie immer wieder in *pädagogischen* Lehrveranstaltungen ein, wenn es mir um die Idee der Ganzheit in der Pädagogik geht.

Ich habe diese Schrift vor allem ihrer sprachlichen Klarheit wegen schätzen gelernt. Zehn Jahre nach ihrem Erscheinen in englischer Sprache ist sie nun auch auf deutsch erhältlich.

Als ich die deutsche Übersetzung dieses Titels las: »Goethes naturwissenschaftliche Methode«, war ich einigermaßen enttäuscht. Mir schien der Titel für meine Zwecke in die falsche Richtung eingeeengt: Consciousness (Bewußtsein) auf Methode reduziert, Scientific (wissenschaftlich) auf Naturwissenschaft präzisiert (praecidere heißt soviel wie abschneiden, abhacken, schärfen) – ich verwendete den Text doch hauptsächlich wegen seiner *allgemeinen*, über die Naturwissenschaft hinausgehenden methodischen Betrachtungen. Beim Lesen der von Georg Kniebe besorgten Übersetzung stieg meine Stimmung wieder: Der Text ist treffend und sorgfältig übersetzt und wahrt Bortofts Klarheit; er ist an deutsche Verhältnisse angepaßt und verlegerisch schöner gestaltet als sein englisches Original.

Um was geht es in diesem Band? Sicherlich: um Goethes naturwissenschaftliche Methode. Der deutsche Titel ist also nicht irreführend. Goetheanisten sind darin bewandert, und Goethe selbst hat seine Methode in unübertrefflicher Klarheit und Kürze formuliert (vgl. seine Abhandlung: Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt). Diese nochmals abzuhandeln ist nicht Bortofts Absicht. Sein Verdienst liegt darin, daß er über sie für moderne Menschen schreibt, für Menschen, die mit einer solchen Tiefe und Gründlichkeit in gängigen, zeitgenössischen Denkweisen leben, diese aber weder bemerken noch ihr »Zuschauerbewußtsein« verlassen können. Hartnäckig, in kleinen Schritten, immer wieder Denkhaltungen einander gegenüberstellend gelingt es ihm, davon

zu überzeugen, daß es zwei Denkrichtungen gibt: die eine, die zum Allgemeinen, die andere, die zum Universalen führt. Und beide Denkrichtungen haben ihre Meriten. Die eine beleuchtet die andere. Bortoft wendet in seinem Text selbst gründlich und genuin die goetheanistische Methode an: nicht auf naturwissenschaftliche Phänomene, sondern auf erkenntnismethodische Positionen.

In der ganzen Abhandlung nimmt Bortoft die Schwierigkeit ernst, daß wir so durch und durch Zeitgenossen sind, daß wir immer wieder radikal, sozusagen habituell, zwischen Subjekt und Objekt trennen, ja in dieser Trennung *das* Qualitätsmerkmal wissenschaftlichen Denkens sehen. Er führt uns vor, welche Einsichten uns dadurch verschlossen bleiben. Trotz seiner Gliederung handelt dieses Buch letztlich also in ebensolcher Intensität vom Descarteschen Denken wie vom Goetheschen. Dadurch, daß er uns dort abholt, wo wir stehen, kann er uns zur Verwandlung unseres Denkens verhelfen – selbst wenn wir meinen zu wissen, wie ein guter Goetheanist denkt. »Das Ergebnis einer solchen Verwandlung [des Denkens] wäre eine radikale Veränderung unseres Bewußtseins bezüglich des Verhältnisses, das zwischen der Natur und uns selbst besteht. Statt einer Beherrschung der Natur würde sich die Erkenntnis des Naturwissenschaftlers aus dem Ineinanderwirken der Erkenntniskräfte des Menschen und der Kräfte der Natur ergeben« (Bortoft, S. 104).

Auch wer sich als Nicht-Naturwissenschaftler versteht, bedarf einer solchen Verwandlung des Denkens. Ganzheitliches Bewußtsein ist für den Nicht-Naturwissenschaftler keineswegs leichter zugänglich als für den Naturwissenschaftler. In der Geschichte der Pädagogik z. B. sind



die immer wieder genommenen Anläufe zu einer ganzheitlichen Pädagogik auch immer wieder gescheitert, wie der Pädagoge Gerhard Linde in seiner Dissertation »Untersuchungen zum Konzept der Ganzheit in der deutschen Schulpädagogik« (Peter Lang Verlag Frankfurt a. M. 1984) resümiert: »Das bisherige Paradigma Ganzheit hat sich in der Schulpraxis als unbrauchbar erwiesen und deshalb für die Zukunft seine Existenzberechtigung verloren«; und weiter: »Diese Schlußfolgerung aber ist voreilig ... Zum Scheitern verurteilt war [es] immer dann, wenn [es] zum pädagogischen Programm erhoben [wurde], zu einem lehrbaren System, zu einer lernbaren Methode umgegossen wurde.« (Linde, S. 177) Das Prinzip der Ganzheit, das pädagogische Paradigma (so der Tenor von Lindes Schlußbetrachtung) ist daran gescheitert, daß die Menschen es nicht verstanden haben, ist daran gescheitert, daß selbst Gutwillige nicht vermochten, ganzheitlich zu *denken*.

Wer das Bändchen langsam liest, kann hier erfahren, um was es überhaupt beim ganzheitlichen Denken geht. Ich hätte ihm lieber den Titel gegeben »Zwei Arten wissenschaftlich zu denken«. Und im Untertitel hätte ich geschrieben: »Eine Anleitung, sein Denken nachhaltig zu verwandeln«. Damit gehe ich vermutlich über Bortofts Intention hinaus (er ist zurückhaltender als ich, denke ich, er will vermutlich nicht »anleiten«). Gerade weil er uns frei läßt, schafft er Verwandlung. Mit dem Titel »Zwei Arten wissenschaftlich zu denken« hätten sich aber vermutlich mehr Nicht-Naturwissenschaftler angesprochen gefühlt. Sie dürften den Band mit ebensoviel Gewinn lesen wie die Physiker, Chemiker, Biologen, Geologen ...

Oben zitierte ich: »Statt einer Beherrschung der Natur würde sich die Erkennt-

nis des Naturwissenschaftlers aus dem Ineinanderwirken der Erkenntniskräfte des Menschen und der Kräfte der Natur ergeben.« Auf englisch heißt dieser Satz: »Instead of mastery over nature, the scientist's knowledge would become the synergy of man and nature.« Bei aller Bewunderung für Kniebes Übersetzungsleistung läge – das möchte ich zum Schluß zu bedenken geben – der allergrößte Gewinn aus Bortofts *und* Kniebes Arbeit darin, den englischen und den deutschen Text *nebeneinander* zu lesen. Daher seien hier zum Schluß die bibliographischen Angaben der englischen Ausgabe erwähnt: Henri Bortoft: *Goethe's Scientific Consciousness. The Institute for Cultural Research, P.O. Box 13, Tunbridge Wells, Kent TN3 0JD (1986). ISBN 0-904674-10-X.*

Peter Buck

## Bekannte Theorien

*Kristian Schlegel: Vom Polarlicht zum Regenbogen. Leuchterscheinungen in der Atmosphäre. 180 S., DM 44,-. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg/Berlin/Oxford 1995.*

Liest man den Klappentext des vorliegenden Buches, so kann man im ersten Moment glauben, man erhalte hier die Möglichkeit zum Staunen. Und das Thema ist ja wirklich dazu geeignet, handelt es sich doch um die schönsten und geheimnisvollsten Erscheinungen der Natur, welche die Menschen durch ihre Leuchtkraft und Farbigkeit immer wieder in ihren Bann gezogen haben. Schlegel verspricht nun, Erklärungen zu geben, die den Zauber nicht aufheben, aber der aus kindlichen Zeiten gehegten Neugier gerecht werden. Doch stellt sich bald heraus, daß die Erklärungen popularistische Vereinfachun-

gen schon bekannter schulwissenschaftlicher Anschauungen darstellen und daß das Staunen sich auf Fotos und Grafiken etc. beziehen soll. Wer sich noch gar nicht oder wenig mit den behandelten Phänomenen (Himmelsfarbe, Regenbogen, Halo, Glorie, Kranz, Blitz, Meteorleuchten, Nachtwolken und Polarlicht) beschäftigt hat, wird eine einführende Beschreibung vorfinden, die zuweilen ganz hilfreich sein kann, wenn man dann zur Vertiefung weiterschreitet. Doch insgesamt stört die voreilige bzw. übernommene Theoriebildung so sehr, daß das ursprüngliche, tiefere Erleben ganz verdrängt wird. Das nötige Metamorphoseerleben wird z.B. im Farbbereich durch die üblichen Wellenlängen und ähnlich undurchdachten »englischen Schwindel« nur vordergründig befriedigt. Man denke z.B. an Newtons Deutung der prismatischen Versuche, nach der das weiße Licht ein zusammengesetztes sei, das sich durch »Brechung« in seine Teile zerlegen lasse; eine Vorstellung, die trotz des Auftretens von Farbrändern an kleinsten Lichtquellen, bei denen keine Zerlegung mehr möglich sein dürfte, hartnäckig aufrechterhalten wird. Man führe sich im Gegensatz dazu Goethes Farbenlehre vor Augen, die die Farben in sinnlicher sowie sittlicher Hinsicht behandelt und aus den menschenmöglichen Erfahrungen heraus, anstatt aus dem, was aus hinter den Erscheinungen liegend angenommen wird, Theorie bildet. Man begreift nicht, warum der Himmel in Wirklichkeit blau und warum die Erde vom Satellit aus ebenso blau erscheint – was laut Schulwissenschaft ein Unding sein müßte; aber man findet ad hoc eine neue Theorie zur Theorie. In anderen Kapiteln sind es dann Plasmaströme und Elektronenflüsse, die den Kopf anstrengen, ohne wirklich fundiert zu

sein. So ist dem tiefer Interessierten mehr zu empfehlen, die spezifischen wissenschaftlichen Abhandlungen zu den einzelnen Themen zu studieren und andererseits eigenständige goetheanistische Vertiefung anzustreben, wie sie z.B. der Manuskriptdruck »Bild – Farbe – Licht« von Daniel Moreau (Postwiesenstr. 12, 70327 Stuttgart) bietet, anstatt sich solch ein doch recht teures Mischwerk-Bilderbuch zuzulegen. *Andreas Weise*

## Deutsche Geschichte in Bildern

*Christoph Stölzl (Hrsg.): Deutsche Geschichte in Bildern. 560 S. Großformat, DM 98,-. Koehler & Amelang, München/Berlin 1995.*

Dieser repräsentative Text-Bild-Band enthält rund 1000 Abbildungen von Exponaten verschiedenster Art aus den Beständen des Deutschen Historischen Museums, das im Gefolge der deutschen Einheit auch Hüter der Bestände des Berliner Zeughauses und des ehemaligen Museums für deutsche Geschichte der DDR geworden ist. In dem Band wurden bemerkenswerte Stücke zusammengefaßt. »Wer sie betrachtet«, schreibt der Herausgeber, »kann einen Weg durch die Jahrhunderte machen und dabei erfahren, wie vollkommen anders sich die Szenerie der Vergangenheit darstellt, wenn wir einmal nicht nach den Worten, sondern nach den Dingen suchen. Wohl geben die erzählenden und die wissenschaftlichen Texte dieses Buches Hilfe beim Herstellen eines Zusammenhanges der historischen Objekte. Aber im Hintergrund unserer Wegbeschreibung steht der Wille, die historische Überlieferung so zu nehmen, wie sie ist,

also das Fragmentarische, Widersprüchliche der Objektwelt nicht zu kaschieren, sondern produktiv zu machen als Herausforderung an die Kunst der Interpretation« (S. 7).

Das ist ein tragfähiger Aufhänger für die unterrichtliche Nutzung des umfangreichen Materials: eine gute Methode eigenständigen produktiven Lernens von Geschichte, indem man die Realien für die Erkenntnis von Zusammenhängen nutzbar macht. So bietet das Werk dem Lehrer vielerlei Möglichkeiten, den Geschichtsunterricht anschaulich und lebendig zu gestalten. Beispielsweise kann er für sein Thema treffende Abbildungen projizieren und daraus ein problemhaftes Gespräch ableiten, in dessen Ergebnis die sich ergebenden Zusammenhänge verdeutlicht werden, oder er geht von Problemstellungen aus, die er den Schülern als Denkanregung bietet. Dabei hat er mit diesem Band ein gutes Hilfsmittel zur Hand, um historische Prozesse transparent zu machen, »Geschichte zum Anfassen« zu vermitteln, vorhandene Kenntnisse zu ergänzen und Erkenntnisse zu vertiefen.

Wie die Erfahrung lehrt, besteht gerade bei Schülern der Oberstufe ein »skeptisches Interesse« an Geschichte. Das äußert sich in zweifelnden Fragen nach dem Sinn der Geschichte, nach den tendenzbestimmenden Entwicklungen und deren Ursachen, nach den Motiven der führenden Kräfte im Geschichtsprozeß, nach Ursache, Sinn und Folgen historischer Brüche, nach dem Pro und Contra historischer Entscheidungen, nach dem Widerspruch zwischen Postulat und Wirklichkeit. Zu dieser komplexen Thematik enthält »Deutsche Geschichte in Bildern« manche Anregung zur vertiefenden Diskussion. Das ist immer dann ein großer Vorzug, wenn der Lehrer bewußt das Prinzip be-

herzigt, den Schülern keine »vorgefertigten« Erkenntnisse vorzusetzen, sondern sie ihren eigenen Standpunkt finden zu lassen im Für und Wider der Meinungen. Nicht zuletzt hilft das Buch, die mehr oder minder pauschalen Vorstellungen vom Leben in früheren Zeiten Schritt für Schritt der Realität adäquater werden zu lassen.

Günter Wettstädt

## Lexika zu Altägypten

*Dieter Arnold: Lexikon der ägyptischen Baukunst. 303 S. und 67 Farbabb. sowie 456 s/w Abb., Ln. DM 98,-. Und: Thomas Schneider: Lexikon der Pharaonen. 328 S. und 6 Farbabb. sowie 34 s/w Abb., Ln. DM 78,-. Beide im Artemis & Winkler Verlag, München/Zürich 1994, erschienen.*

Um es gleich vorweg zu sagen: Der Fachmann hat sich die angezeigten Lexika bereits angeschafft. Er kennt nämlich die Namen der Autoren, beide Ägyptologen, die Zuverlässigkeit und höchste Professionalität für das jeweilige Fachgebiet versprechen und liefern.

Die handlichen Werke ermöglichen es dem Benutzer, gezielt Fragen zur altägyptischen Baukunst und Königsherrschaft mit guten bis perfekten Informationen zu klären. Dies war bislang nur mit Hilfe des kaum erschwinglichen siebenbändigen »Lexikons der Ägyptologie« (1975-1986) zu bewerkstelligen, soweit es vollständig war und inzwischen nicht längst überholt ist. Zwei Standardwerke liegen also vor, denen ohne Zweifel ein großer Nutzwert zugeschrieben werden muß, da für die nächsten Jahre nichts Besseres zu den hier behandelten Teilbereichen der Ägyptologie zu erwarten ist. Deshalb wird auch je-

der Geschichts- und Kunstgeschichtslehrer dankbar sein, wenn ihm diese neuen Veröffentlichungen in der Schulbibliothek zur Verfügung stehen.

Beide Lexika wurden mit einem Anhang versehen, der die chronologische Übersicht vermittelt. Für die Baukunst reicht eine schlichte Zeittafel. Demgegenüber zeigt der Herrscherkatalog präzisere und an notwendiger Stelle auch voneinander abweichende Datierungslinien auf, die den neueren Funden und Forschungen gerecht werden. Die alphabetische Anordnung der Stichwörter verrät kein auffallendes Auswahlkriterium, sondern bemüht sich um sachlich bedingte Vollständigkeit. Dankenswerterweise fügten die Autoren den einzelnen Stichwortartikeln weiterführende Literaturhinweise zu. In beiden Lexika fehlt es nicht an Spezialhinweisen, und wie dem so ist bei einem Nachschlagewerk: Vieles ist drin, was nicht jeder braucht.

Arnold (\* 1936) und Schneider (\* 1964) vertreten zwei Forschergenerationen, ein Sachverhalt, der sich leise auch in den beiden Werken kundgibt. Das Lexikon der Baukunst ist ein lexikalisch umgesetztes Ergebnis langjähriger Grabungs-, Forschungs- und Lehrtätigkeit, während das Lexikon der Pharaonen aus den Vorarbeiten zu einer Dissertation über Herrschaft bzw. Fremdherrschaft im Alten Ägypten entstanden ist – eine Bestandsaufnahme anno 1994. So verwundert es nicht, daß Arnolds Buch einige »Altertümlichkeiten« aufweist, die die nicht frisch durchdachte Bearbeitung verraten. Der Benutzer muß zum Teil die Stichwörter kennen, unter denen er suchen will, und kann nicht immer davon ausgehen, daß die Querverweise ihn sinnvoll führen. Dafür darf er sich an mancher Stelle durch Arnolds Mitteilungsfreude begeistern las-

sen. Und wer nun endlich mal erfahren möchte, welche Neigungswinkel die Pyramiden aufweisen, wird mit einer übersichtlichen Tabelle unter »Pyramide« befriedigt, soweit er sich durch die doch stark voneinander abweichenden Messungsergebnisse nicht enttäuschen läßt.

Schneiders Pharaonenbuch ist keine Verbeugung vor einem Modethema, sondern eine saubere Lexikographie. Die Einleitung, die nebst allgemeinen Ausführungen über das Amt, die Geschichtlichkeit und die Größe der ägyptischen Könige vor allem die Komplexität der Quellenlage und die damit gegebenen Schwierigkeiten für die Datierungen der Herrscher behandelt, ist sicher nicht nur für den Spezialisten der altägyptischen Chronologie anregend. Die Methodik zeichnet sich durch lebendige Exaktheit aus und weckt Vertrauen bei dem, der weder gewillt noch in der Lage ist, einzelnes nachzuprüfen. Eine interessante Betrachtung zu den verschiedenen Namen Pharaos, die im Lexikon bei jedem Pharaos übersetzt und ausführlich besprochen werden, enthält ein Plädoyer für eine neue Übersetzungsart der Hinzufügung Re im Thronnamen. Schneider spricht von einem »Durchbruch zu einem korrekten Verständnis«, das nunmehr durch diese neue Übersetzung erreicht wird.

Die beiden Lexika ergänzen sich hervorragend. *Lieven Moerman.*

## Georgien aus der Sicht eines Georgiers

*Konstantin Gamsachurdia: Swiad Gamsachurdia, Dissident – Präsident – Märtyrer. 174 S., kart. DM 29,-. Perseus Verlag, Basel 1995.*

Als Sohn des ehemaligen georgischen Präsidenten Swiad Gamsachurdia versucht Konstantin Gamsachurdia die ungeschriebene Geschichte Georgiens ins Licht der Öffentlichkeit zu bringen. Die internationalen Medien haben bis zur Bestattung Gamsachurdias Anfang 1994 ein völlig widersprüchliches Bild des Präsidenten hinterlassen. In der westlichen Welt wurde er oft als ideologischer Tyrann, wahn-sinnig gewordener Agitator und kompromißloser Feind Rußlands gehandelt. Der Inhalt des Buches erzeugt viele Fragen, da der Autor Gamsachurdia nun als einen Volkshelden und Märtyrer darstellt.

Der in der Schweiz lebende Historiker beschreibt neben den jüngsten Ereignissen um das rätselhafte Schicksal seines Vaters auch den Werdegang eines Landes, einer Region und der damit verwobenen kulturellen Entwicklung. Durch die Einbeziehung von herausragenden Persönlichkeiten wie dem Großvater Konstantine Gamsachurdia (1891-1975), Ilja Tschawatschadse (1937-1907), Imal Schamil (1796-1871), dem engsten Freund und Mitstreiter Merab Kostawa (1939-1989) u. a. entsteht ein geschichtliches Hintergrundpanorama der Ereignisse der näheren Vergangenheit. Die Zitate, aber auch die Darstellungen einzelner Tathergänge erheben schwerste Vorwürfe an die imperialen, mafia-ähnlichen Vorgehensweisen der rußlandfreundlichen Gegner Swiad Gamsachurdias. Die Anschuldigungen reichen bis zu der Behauptung, Schewardnadse stecke hinter dem Mord am rechtmäßigen Präsidenten Georgiens.

Nachdem der tschetschenische Präsident Dschochar Dudajew, einer der engsten politischen Freunde Gamsachurdias, Ende April 1996 bei einem russischen Bombenangriff ums Leben gekommen war, wurden erneut Fragen nach der wei-

teren Zukunft des »Kaukasischen Hauses« laut: »Was gegenwärtig im Kaukasus geschieht, ist ein neuer Versuch, die kulturelle Einheit dieses Gebietes zu zerstören. Das war zuvor weder den Ottomanen noch den Zaren und ihren bolschewikischen Nachfolgern gelungen. Nach Schewardnadses kriegerischem Schachzug folgte die Bemühung, durch Schilderungen ›georgischer Aggressivität und ihres Chauvinismus‹ zwischen den Abchasen und die sie unterstützenden Nordkaukasier und die Georgier einen Keil zu treiben, der diese Völker quasi ›freiwillig‹ in die Arme des großen Bruders führt.«

Es bleibt zu hoffen, daß sich die Impulse des frei gewählten Präsidenten Gamsachurdia nicht sang- und klanglos im Rauch der Geschichte auflösen. Der Leser erhält durch sein Werk eine den Horizont erweiternde Urteilsgrundlage.

*Rainer Monnet*

## Das Kinderfeste-Buch

*Christiane Kutik: Das Kinderfeste-Buch. Anregungen, Spiele, Lieder, Rezepte zur Gestaltung von Kinder- und Geburtstagsfesten. 280 S., farbig illust. von S. Wagner, DM 58,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1995.*

»Dieses Buch ist mein bestes Geschenk!« sagte eine junge Mutter und vertiefte sich in die Fülle alter und neuer Ideen, doch schon bald entdeckte die Tochter das Werk und danach eine gute Freundin ... Wie feiert man fröhliche Feste für Klein und Groß? – Das Buch bietet viel Hilfe für Eltern, Kindergärtnerinnen und Hortgruppen; aber auch Großmütter profitieren von einer Auffrischung ihrer Erfahrungen mit Blinder Kuh, Tauziehen, Rät-

seln und guten Rezepten, und neuen Ideen für's Basteln, zum Schreiben von Einladungen, der Sitzordnung, der Wahl von Getränken und der vielfältigen Unterhaltungsmöglichkeiten.

Die Autorin ist realistisch, sie hat Erfahrungen mit den verschiedenen Altersgruppen und weiß, was schief gehen kann. Wird der Zuckerspiegel im Blut zu hoch, weil zu viel Süßes serviert wurde? Dann etwas Obst oder kräftige Speisen, nicht etwa Eis oder Wackelpudding. Auch ein Sprung in den Garten oder ein Ausflug zum Park helfen, die Stimmung auf gesunde Weise zu heben und die Lungen mit frischer Luft zu füllen. Reichliche Vorschläge für Spiele im Freien garantieren die Teilnahme von allen, und hier sind besonders die Väter in ihrem Element.

Es kann gar nicht genug betont werden, wie prägend das Festefeiern für die Entwicklung des Selbstvertrauens und der Kreativität unserer Kinder sein kann. Im Kreis der Familie, im Kindergarten, im Klassenzimmer, im Fremdsprachenunterricht können Spiele wahrhaft Wunder wirken. Es heißt auf Englisch: »A spoon full of honey is better than a barrel of vinegar«; so hilft kein Schimpfen gegen das Fernsehen, aber ein gutes, echtes Spiel vertieft die Gemeinschaft, löst Geschicklichkeiten aus, von denen man nichts ahnte, kann freie Rede ermuntern und Teamarbeit fördern. Nur darf der Ehrgeiz die Lust am Spielen nicht stören.

Die sehr schöne Ausstattung des Buches, der feste Einband, der Reichtum an Ideen und die lustigen, farbigen Bilder machen das Kinderfeste-Buch zu einem Schatz für Mütter und Väter, Lehrer und vor allem Kinder. *Sibylle Alexander*

## Neue Literatur

### Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart:

*Karl-Martin Dietz*: Gemeinschaft durch Freiheit. Perspektiven für die Zukunft des Geisteslebens. 149 S., kart. DM 32,-.

*Berlie Doherty/Robin Bell Corfield*: Unsere Wiese. 30 S., geb. DM 26,-.

*Peter Lutzker*: Der Sprachsin. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang. 325 S., kart. DM 58,-.

### Verlag Urachhaus, Stuttgart:

*Liz Bijnsdorp*: Die 147 Personen, die ich bin. Drama und Heilung einer multiplen Persönlichkeit. 308 S., kart. DM 42,-.

*Frits Hendrik Julius*: Die zwölf Triebe in Tier und Mensch. 334 S., kart. DM 44,-.

*Jeanne Meijs*: Problemkindern helfen durch Spielen, Malen und Erzählen. Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher. 227 S., kart. DM 36,-.

*Friedrich Ogilvie/Christoph Rau/Ollif Smilda*: Das Neue Testament – in der Übersetzung von Heinrich Ogilvie. 584 S., Ln. DM 48,-.

*Hellmuth J. ten Siethoff*: Mehr Erfolg durch soziales Handeln. Gesprächsführung, Konfliktlösung, Gemeinschaftsbildung in Alltag und Beruf. 212 S., kart. DM 39,80.

### Andere Verlage:

*Flensburger Hefte*: Auferstehung. Von der Gegenwart Christi. Mit Beiträgen von T. Höfer, G. Klockenbring, K.-D. Neumann, H.-W. Schroeder, W. Weirauch. 165 S., kart. DM 26,-. Flensburger Hefte Verlag GmbH, Flensburg.

*Markus Kmoth*: Sprüche für die Kleinen. 60 S., kart. DM 15,-. Bezugsquelle: Rudolf Steiner Schule Lüneburg, Walter-Bötcher-Str. 6, 21337 Lüneburg.

*Eva Engelsman-von Wartburg*: Parzival und der Heilige Gral. Eurythmische Bilder nach Wolfram von Eschenbach. 50 S., kart. DM 22,-. Stichting Vrij Pedagogisch Centrum, NL 3972 LA Driebergen. Tel. 0031-343-521114.