



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

AUS DEM INHALT

Dreifaches Bauen der Schulgemeinden – Von
der Konstitution der Waldorfschule – Diffe-
renzierte Gesamtschule: Modell Odenwald –
Alte Mythen – Zweisprachige Waldorfschulen

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Freien
Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben

Schriftleitung: Dr. Helmut von Kügelgen
7 Stuttgart O, Haussmannstraße 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser.

Bezugspreis: Einzelheft DM 1,50, Abonnement halbjährlich DM 8,-, jährlich DM 16,-
zuzüglich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben,
Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 16011 oder Konto 723 20 bei
der Städt. Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des lau-
fenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt,
so gilt der Dauerauftrag als weiter bestehend, und die Lieferung wird fortgesetzt.

**Die diesem Heft beiliegende Abonnementsrechnung ist als bezahlt zu betrachten,
wenn der Betrag bereits überwiesen wurde. Aus buchungstechnischen Gründen
können Vorauszahlungen nicht quittiert werden.**

INHALT

Dreifaches Bauen der Schulgemeinden	<i>Ernst Weißfert, Stuttgart</i>	1
Von der Konstitution der Waldorfschule. Ein Strukturvergleich	<i>Dipl.-Polit. Stefan Leber, Grumbach</i>	4
Zweisprachige Waldorfschulen	<i>Dr. Helmut von Kügelgen, Stuttgart</i>	13
Wahrheiten in alten Mythen	<i>Dr. Rudolf Steiner</i>	20
VON NEUEN BÜCHERN		
Die differenzierte Gesamtschule im Modell der Odenwaldschule	<i>Dr. Ernst Betz, Bremen</i>	26
AUS DER SCHULBEWEGUNG		
Kristofferskolan. Einweihung des Neubaus der Freien Waldorfschule in Stockholm, Oktober 1967	<i>Dr. Herbert Hahn, Dr. Johannes Tautz, Stuttgart</i>	34
M. J. Krück von Poturzyn †	<i>v. K.</i>	36
Zwanzig Jahre Oberuferer Weihnachtsspiele in Mexiko	<i>Hans Berlin, Mexiko</i>	37
ZEICHEN DER ZEIT		
Kinder nur noch auf Anrechtschein	<i>Gerhard Ott, Hannover</i>	39
Gesamt-Stichwort-Verzeichnis „Erziehungskunst“		39

Der Umfang dieses Heftes ist um acht Seiten vermehrt.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN · STUTTGART O · HAUSSMANNSTR. 76

Beilagenhinweis: Diesem Heft liegt ein Prospekt des Verlags Freies Geistesleben,
Stuttgart, bei.

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXXII

Heft 1

Januar 1968

DREIFACHES BAUEN DER SCHULGEMEINDEN

Das Jahr 1967 hat der Waldorfschulbewegung bedeutende Fortschritte geschenkt; es sind in Deutschland und im Ausland eindrucksvolle Bauwerke eingeweiht worden: von fast monumentaler Größe die Schulen in Basel und Stockholm und der Bau des Lehrerseminars und der Pädagogischen Forschungsstelle in Stuttgart, daneben kleinere Ergänzungsbauten in Bern und Marburg. Andere große Bauten sind weit gefördert, ja wegen der Raumnot der Schulen schon zum Teil bezogen. So steht die Einweihungsfeier bei der Freien Waldorfschule Stuttgart-Kräherwald und am Engelberg bevor. Im Bau sind wesentliche Erweiterungsteile in Berlin, in Nürnberg, in Ottersberg und Frankfurt, und wir hoffen, daß für andere Vorhaben, z. B. Wuppertal, das Jahr 1968 einen entscheidenden Schritt bringt. Allen Bauten ist ein Gemeinsames eigen: große, kühne, strahlende, dynamische Gestaltung. Hier sind dem inneren geistigen Streben der Waldorfschulen kongruente künstlerische Formen geschaffen. Sie gehen auf die architektonischen Anregungen Rudolf Steiners zurück; überall wurde bei den Einweihungsfeierlichkeiten in der Öffentlichkeit anerkannt, daß es sich um einen neuen, nicht mehr wegzudenkenden Beitrag im Streben nach einer menschengemäßen Architektur handelt. Aus dem anthroposophischen Menschenbild sind Gesamtkunstwerke entstanden, in denen die Einzelheit auf die Entwicklungsgesetze des Kindes und des jungen Menschen bezogen ist. Damit ist aber auch für die Probleme des modernen architektonischen Schaffens Entscheidendes geleistet. Wir möchten spätestens 1969 zum 50. Geburtstag der Freien Waldorfschule in Stuttgart in der Schriftenreihe «Menschenkunde und Erziehung» einen Band mit Abbildungen der Schulgebäude vorlegen, die seit etwa zwanzig Jahren, vor allem auch im deutschen Waldorfschulbereich, gebaut worden sind.

Diese Bauten sind uns wertvolle Beispiele für das, was eine Schulgemeinde leisten kann. Hierin sehen wir einen wesentlichen Beitrag der Waldorfpädagogik zu den großen Bildungsfragen, die uns in Deutschland bewegen: daß die Waldorfschulen als individuelle Schulorganis-

men, als lebendige Gestalt sich entwickeln, daß sie wachsen aus Freiheit und Opfer, aus dem intensiven Zusammenwirken von Eltern, Schülern und Lehrern. Neben der großen weitmaschigen und vielschichtigen Bildungsplanung bedarf es, so glauben wir, solcher Modelle individueller Initiative. Das ist wohl eine der anerkannten Fähigkeiten der Waldorfschule, daß aus Opferfähigkeit der Eltern- und Lehrerschaft immer wieder Neues entsteht. Wir sind froh, daß wir in das letzte Drittel dieses Jahrhunderts mit der Kulturleistung dieser Bauten hineingehen.

Aus der Freude über diese neuen Häuser danken die Schulgemeinden ihren Architekten – welch glückhaftes Zusammenwirken von pädagogischer und architektonischer Kunst, das sich aus dem gemeinsamen Aufblicken zu einem Menschenbild ergibt! Jeder neue Bau war eine bedeutungsvolle Etappe in der Geschichte der Waldorf-Schulbewegung. Immer hat der jüngere Bau von dem vorausgehenden gelernt. Die sprechenden architektonischen Formen, in deren Wirkung unsere Kinder nun aufwachsen dürfen, erinnern uns täglich an die Aufgabe der Lehrer: durch den Lebenslauf der Schule im Jahr, in der Woche, durch die Schul„gestalt“, mit der Klassengemeinschaft innere Formen zu errichten, an denen sich die Kinder und jungen Menschen orientieren, an denen sie sich selbst erziehen.

Unsere Jahre sind gezeichnet durch den Verfall sozialer Formen, Werte und Zusammenhänge. Da muß die Schule durch ihre inneren Lebenseinrichtungen und Gestaltungen neue Formen begründen. Diese variieren nach den Altersstufen, der Unter-, Mittel- und Oberstufe einer Schule; aber sie müssen etwas Bleibendes, Habituelles haben, um auf diese Kinder zu wirken, die viel zu vielen und viel zu schnell wechselnden Einflüssen ausgesetzt sind. Um so gebauter, plastischer, bildhafter müssen die Lebensgewohnheiten der Schule werden. Das sind im Jahre 1968 die besonderen Aufgaben der Rudolf-Steiner-Schulen als freie Schulen. Wir glauben, daß individuelle Schulgemeinden von eigener Gestalt –, „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“ –, als Modelle für die weiteren Bildungsdiskussionen Bedeutung haben werden. Im Zusammenwirken von Eltern und Lehrern, in dem moralischen Kontakt zur Schülerschaft wirkt das Gemeinschaftselement, in dem über „Information“ und Wissensübermittlung hinaus Bildung erst entstehen kann. Der Lehrer fühlt sich von der Schulgemeinde getragen. Er hat in ihr Resonanz und einen soziologischen Bezug. Den Schülern gibt „ihre“ Schule das Gefühl einer Heimat, das ihnen für die Kinder- und Jugend-

jahre geschuldet ist. Die Lehrerschaft kann in kollegialer Selbstverwaltung Erziehungskunst schaffen in Bemühung, in Forschung und Vollzug. Die Eltern, Paten und Freunde sind zu schöpferischer Initiative, zu einem hohen sozialen Dienst für die Zukunftskräfte der Menschheit aufgerufen. Wir weisen damit auf eine dritte Baugestalt: wir sprachen zuerst von dem architektonischen äußeren Haus der Jugend; wir berührten als zweites die Aufgabe, immer mehr alles Unterrichten und Erziehen zu inneren Lebensformen zu bringen; zum dritten meinen wir, daß es in den nächsten Jahrzehnten auf die *soziale* Architektur der freien Schule, der Initiativschule, ankommt. Die Menschen wechseln, die diese Schulen tragen; aber sie entwickeln sich selbst wie ein lebendiger Leib, von dem Lebenskräfte in das spätere Leben unserer jungen Menschen hineinfließen.

An solchen Orten der Erziehungskunst können – nach Rudolf Steiners Anfangsworten bei Begründung der Freien Waldorfschule 1919 – Wissenschaft, Kunst und Religion sich erneuern und lebendig werden. Sie sind Keimorte neuer Kultur, aber auch neuer Gemeinschaftskräfte.

Mit Recht ist in den letzten Wochen darauf hingewiesen worden, daß die Ursachen der Unruhen an den Universitäten nicht in diesen allein, sondern ebenso viel an der vorausgehenden Wirksamkeit oder Unwirksamkeit der Schulen liegen. Die freie Schule, im Sinne Rudolf Steiners, Ort des freien Geisteslebens, sieht gerade in diesen Symptomen für die kommenden Jahrzehnte größte Aufgaben. Im Jahre 1967 haben wir fünfzig Jahre zurück an das Jahr 1917 gedacht, in dem von Rudolf Steiner zum erstenmal die Dreigliederung des menschlichen Organismus in seiner Verbindung mit den Seelenkräften ausgesprochen wurde. Diese Anschauung hat die Grundlage gegeben für die anthroposophische Menschenkunde und ihre Erziehungskunst. In den Jahren 1918 und 1919 hat Rudolf Steiner die neue soziale Form der Dreigliederung des sozialen Organismus herausgearbeitet und mit diesen Gedanken die Form der freien Schule und des freien Geisteslebens geschaffen.

Im Jahre 1968 wollen wir uns in unseren Schulen auf diese Vermächtnisse und Zukunftsaufgaben neu besinnen, auch um uns zu rüsten auf das 50-Jahr-Fest der Freien Waldorfschule 1969, wo über den Erdball hin an vielen Orten der Begründung dieser Pädagogik gedacht werden wird. Wir sind mit diesem Vorsatz nicht im Rückwärtsblicken und Historisieren. Aus den Nöten und Problemen der Zeit treten uns die damals von Rudolf Steiner gegebenen Erkenntnisse als Diagnose und Therapie, als notwendig aktuell entgegen.

Ernst Weißert

VON DER KONSTITUTION DER WALDORFSCHULE

Ein Strukturvergleich

I.

Es können Menschen ein recht schönes Verständnis und ein erfreuliches Wohlwollen für die pädagogischen Zielsetzungen und deren Verwirklichung an den Waldorfschulen bekunden, aber ihre Vorbehalte nur schwer verbergen, wenn über deren Verwaltung und deren Konstitution gesprochen wird. Das hat seine voll berechtigten Gründe. Denn in bezug auf ihre Konstitution weist die Waldorfschule erhebliche Unterschiede gegenüber der sonst üblichen Norm im Schulwesen auf, die bei einem Formenvergleich sich als geradezu „revolutionär“ ausnehmen.

An recht unterschiedliche pädagogische Akzentsetzungen hat man sich inzwischen gewöhnt, nachdem sich seit der Weimarer Zeit „Reformschulen“ neben die Staatsschulen stellten und diesen nicht zuletzt Impulse zur eigenen Wandlung gaben. Abweichende oder differenzierte pädagogische Ziele sind heute also – mehr oder weniger – anerkannt, nicht aber in gleichem Maß ein unterschiedlicher institutioneller Aufbau. Ihm mag freilich in der Pädagogik nur eine untergeordnete Rolle zukommen. Aber so richtig dieser zweite Rang ist, so bleibt ebenfalls wahr, daß sich im äußeren Gewand der Institution etwas von dem Geist spiegelt, der in der Pädagogik waltet, ja, daß dem Lehrer andere Wirkungsdimensionen erschlossen werden. Pädagogischer Inhalt und Verwaltungsform stehen in einer Wechselbeziehung.

Begriffe dafür, was als Norm zu gelten habe, werden in der Regel an dem gebildet, was als Gewohntes in den Erfahrungskreis tritt. So gilt heute als Norm der institutionelle Aufbau der Staatsschule, deren Vorteile gegenüber den Schulformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts und früher „in der Einheitlichkeit der inneren und äußeren Schulverhältnisse und in der klaren Abgrenzung der Zuständigkeit und Verantwortung“ liegen. Diese Form scheint sich mit dem zu decken, was eine Industriegesellschaft mit der Nivellierung der Ansprüche und Anforderungen von einem einheitlichen Schulwesen zu fordern scheint¹.

Die Konformität in Aufbau und Verwaltung, wie sie gegenwärtig weitgehend besteht, empfing in Deutschland ihre Entwicklungsimpulse

¹ Vgl. Harm Prior: Staatsschule und Beamtenlehrer in Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. B 30/66 v. 27. 7. 66, S. 10.

von zwei Seiten: von den Lehrern selbst und von der staatlichen Verwaltung. Die Lehrer erhofften sich durch ihre „Verbeamtung“ neben der Möglichkeit zu einer breiten Volkserziehung, der Unabhängigkeit von der Kirche, vor allem ihre wirtschaftliche Besserstellung. Hinter dem Beamtenlehrer an einer Staatsschule steht die Autorität eben dieses Staates, vor ihm liegt eine gesicherte Existenz, ein Aufstieg in höhere Ränge der Titulatur und Bezahlung – dies, verbunden mit einer hohen Auffassung von Staat und Gesellschaft, ließen die Lehrer, zunächst trotz aller Kenntnis der Regulativpädagogik und staatlicher Schikane, den Beamtenstatus als erstrebenswert erscheinen². Diesem Streben der Lehrer kam von der anderen Seite der Drang der Bürokratie entgegen, immer weitere Bereiche unter ihre Herrschaft und Verwaltung zu bringen. Gerade die sich in der Neuzeit ausbreitende rationale Bürokratie war es – ich folge der Darstellung Max Webers –, die ein ausgeprägtes Fachprüfungswesen zur Rekrutierung ihres Nachwuchses bedurfte und auch einführte. „Was die Ahnenprobe als Voraussetzung der Ebenbürtigkeit . . . auch der staatlichen Amtsqualifikation in der Vergangenheit war, wird heute das Bildungspatent . . . Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachsener ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebotes für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund. Für diese Monopolisierung ist heute die ‚Prüfung‘ das universelle Mittel, deshalb ihr unaufhaltsames Vordringen³.“

Verschiedene Komponenten wirken also zusammen, um die gegenwärtig bestehenden Verhältnisse herauszubilden, die zu einem festgefügtten Gedankenschema geworden sind, das sich nur schwer aus den Angeln heben läßt. Zunächst im staatlich-kameralistischen Bereich sich entfaltend, breitet sich die bürokratische Herrschaft auch über das Erziehungswesen aus.

„Der entscheidende Grund für das Vordringen der bürokratischen Organisation war von jeher ihre rein technische Überlegenheit über jede andere Form. Ein voll entwickelter bürokratischer Mechanismus verhält sich zu diesen genau wie eine Maschine zu den nicht mechanischen Arten der Gütererzeugung. Präzision, Schnelligkeit, Eindeutig-

² Vgl. ebd. S. 12 ff.

³ Max Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriß der verstehenden Soziologie*, Köln und Berlin 1964, 2. Halbbd. S. 717.

keit, Aktenkundigkeit, Diskretion, Einheitlichkeit, straffe Unterordnung, Ersparnisse an Reibungen, sachlichen und persönlichen Kosten sind bei streng bürokratischer, speziell: monokratischer Verwaltung durch geschulte Einzelbeamte gegenüber allen kollegialen oder ehren- und nebenamtlichen Formen auf das Optimum gesteigert. Sofern es sich um komplizierte Aufgaben handelt, ist bezahlte bürokratische Arbeit nicht nur präziser, sondern im Ergebnis oft sogar billiger als die formell unentgeltliche ehrenamtliche . . . Kollegial organisierte Arbeit andererseits bedingt Reibungen und Verzögerungen, Kompromisse zwischen kollidierenden Interessen und Ansichten und verläuft dadurch unpräziser, nach oben unabhängiger, daher uneinheitlicher und langsamer⁴.“ Wird diese Einsicht auf das Schulwesen angewandt, heißt das: „Erst die moderne Vollbürokratisierung bringt das rationale, fachmäßige Examenswesen zur unaufhaltsamen Entfaltung . . . Hauptsächliche Brutstätte“ dieser Entwicklung war Deutschland⁵.

Dieses vorzügliche, vielfach bewunderte System blieb aber nicht tadelsfrei. Auch hier erwies sich, daß glänzende Münzen nicht nur lauterer Gold zu sein brauchen, ferner kann die Rückseite fehlgeprägt sein, wie sich wiederholt zeigte, nämlich dann, wenn „sich der Lehrer von der Gesellschaft entfremdet und vom Staat als Instrument seiner Politik benutzt wird“. Dabei wird „die (gesellschaftliche) Abkapselung noch durch die Unabsetzbarkeit des Beamtenlehrers und durch die allein vom Staat festgesetzten Prüfungs- und Beförderungsrichtlinien unterstützt, die das allgemeine Leistungsprinzip der Gesellschaft ersetzen“. Fallen Staat und Gesellschaft auseinander, gerät der Lehrer in einen Zwiespalt, er kann seine Aufgabe nicht mehr erfüllen, „weil er zu diesem Staat in einem besonderen und unmittelbaren Treue- und Gehorsamsverhältnis steht, in dem Loyalität und Dienstwilligkeit gegenüber der Obrigkeit als höchste Prinzipien gelten“⁶.

Daraus ergibt sich dann die Frage, „ob die Beamtung nicht mehr Unheil anrichtet als sie Segen einbringt“⁷, oder ob eine „sukzessive Entstaatlichung der Staatsschule nicht erforderlich sei“⁸. Und im Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung von 1955 ist gleichfalls diese Einsicht formuliert: „Die deutsche Schule hat sich noch nicht aus den alten obrigkeitsstaatlichen Formen gelöst.“ Was, bei den gegebenen Voraussetzungen, auch nicht möglich sein wird. Denn andere For-

⁴ ebd. S. 717 – ⁵ ebd. S. 735 – ⁶ Prior, a. a. O., S. 19 f.

⁷ Hartmut v. Henting, in: Neue Sammlung 6/1965, zit. n. Prior, S. 22

⁸ Franz Pöggeler, in: Schule und Staat, 1959, S. 138, zit. n. Prior, S. 22

men lassen sich – selbst bei bestem Willen Einsichtiger – nur sehr schwer entwickeln, weil (wie gleichfalls schon Weber beschrieb) „eine einmal voll durchgeführte Bürokratie zu den am schwersten zu zerrümmernden sozialen Gebilden gehört“ (S. 726). So bleibt nur der bürokratie- und staatsfreie Raum übrig, in dem sich neue und zukünftige Strukturen und institutionelle Modelle als Leiblichkeit eines freien Geisteslebens entwickeln können. Gemeinhin wird dieser staatsfreie Raum als „privat“ angesehen, zu Recht, denn ihm fehlen alle hoheitlichen Merkmale. Aber es darf nicht übersehen werden, daß auch an den Staatsschulen die Erziehung genauso privat geschieht oder gleich öffentlich wie an den sogenannten Privatschulen. Denn Hoheitsfunktionen werden im Schulbereich nur in Prüfungen u. a. sichtbar, nicht im eigentlichen Unterricht⁹.

II.

Schon zwei Jahre vor der Gründung der Waldorfschule, im Jahre 1917, war von Rudolf Steiner in den sogenannten Memoranden¹⁰ eine Erkenntnis ausgesprochen worden, die dann bei der Gründung der Waldorfschule Pate stand. Es ist die hinlänglich bekannte Tatsache, daß das Schulwesen Teil des Geisteslebens sei. Wird diese einfache und deshalb leicht zu übersehende Tatsache mit einer weiteren Erkenntnis verknüpft, dann gewinnt sie erst die richtige Bedeutung und hat auch weitreichende Folgen. Diese Erkenntnis bezieht sich auf die eigentümliche Struktur des Geisteslebens: auf diesem Gebiet geschieht nämlich alles „aus den individuellen Fähigkeiten des einzelnen Menschen“. Individuelle Fähigkeiten können sich nur dort richtig entfalten, wo Freiheit herrscht. Wird das Geistesleben gegängelt, erstirbt es und wird unproduktiv. Die Kläglichkeit der Kunstwerke in totalitären Staaten bewahrheitet das unmittelbar. Schöpferisches verkümmert, wenn es kommandiert wird. Nicht so offenkundig und weitaus komplexer liegen die Verhältnisse in den westlichen Rechtsstaaten. Hier gilt: „Für das Geistesleben . . . ergibt sich nur eine gesunde Entwicklungsmöglichkeit, wenn es in der Hervorbringung auf seine eigenen Impulse gestellt ist, und wenn es in verständnisvollem Zusammenhange mit den Menschen steht, die seine Leistungen empfangen. Worauf hier als auf

⁹ Vgl. den ausgezeichneten Aufsatz von Hans-Ullrich Gallwas: Die Privatschulfreiheit im Bonner Grundgesetz, wiederabgedruckt in: Fragen der Freiheit, Folge 534 (1963), insbesondere S. 27 ff.

¹⁰ Vgl. Februarheft 1967 dieser Zeitschrift

die gesunden Entwicklungsbedingungen des Geisteslebens gedeutet wird, das wird gegenwärtig nicht durchschaut, weil der rechte Blick dafür getrübt ist durch die Verschmelzung eines großen Teiles dieses Lebens mit dem politischen Staatsleben. Diese Verschmelzung hat sich im Laufe der letzten Jahrhunderte ergeben und man hat sich in sie hineingewöhnt. Man spricht ja wohl von ‚Freiheit der Wissenschaft und des Lehrens‘. Aber man betrachtet es als selbstverständlich, daß der politische Staat die ‚freie Wissenschaft‘ und das ‚freie Lehren‘ verwaltet. Man entwickelt keine Empfindung dafür, wie dieser Staat dadurch das Geistesleben von seinen staatlichen Bedürfnissen abhängig macht. Man denkt, der Staat schafft die Stellen, an denen gelehrt wird; dann können diejenigen, welche diese Stellen einnehmen, das Geistesleben ‚frei‘ entfalten. Man beachtet, indem man sich an eine solche Meinung gewöhnt, nicht, wie eng verbunden *der Inhalt* des geistigen Lebens ist mit dem innersten Wesen des Menschen, in dem er sich entfaltet. Wie diese Entfaltung nur dann eine freie sein kann, wenn sie durch keine andern Impulse in den sozialen Organismus hineingestellt ist als allein durch solche, die aus dem Geistesleben selbst kommen. Durch die Verschmelzung mit dem Staatsleben hat eben nicht nur die Verwaltung der Wissenschaft und des Teiles des Geisteslebens, der mit ihr zusammenhängt, in den letzten Jahrhunderten das Gepräge erhalten, sondern auch der Inhalt selbst. Gewiß, was in Mathematik oder Physik produziert wird, kann nicht unmittelbar vom Staate beeinflußt werden. Aber man denke an die Geschichte, an die andern Kulturwissenschaften¹¹.“

Diese Charakteristik, 1919 gegeben, wurde deshalb so ausführlich zitiert, weil sie eine Erkenntnis klar darstellt, für die wir Heutigen einen tieferen Erfahrungshintergrund durch den Nationalsozialismus mitbringen als jene, denen sie unmittelbar galt. Wird diese Erkenntnis ernst genommen, ergibt sich, daß die „Verwaltung der Unterrichtsanstalten, die Einrichtung der Lehrgänge und Lehrziele nur von Personen besorgt werden soll, die *zugleich* lehren, oder sonst produktiv im Geistesleben sich betätigen . . . Wer sich vorurteilslos in eine Beurteilung des geistigen Lebens einzulassen vermag, der kann einsehen, daß die lebendige Kraft, die man zum Organisieren und Verwalten des Erziehungs- und Unterrichtswesens braucht, nur in der Seele er-

¹¹ Rudolf Steiner: Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft, 2. Aufl. Stgt. 1920, S. 56 f.

wachsen kann, wenn man tätig im Unterrichten oder sonstigem geistigen Hervorbringen drinnen steht¹².“

Mit diesen Gedanken haben die Waldorfschulen ernst gemacht und ihren institutionellen Aufbau entsprechend gestaltet. Wie sieht er nun im Vergleich zur hierarchisch-bürokratischen Verwaltungsform an den Staatsschulen aus?

Weil die Erziehungskunst wie jeder andere Teil des Geisteslebens von der Tätigkeit und Fähigkeit der Erziehenden abhängig ist, bedarf sie, um zur rechten Entfaltung zu kommen, der ihr gemäßen äußeren Leiblichkeit. Diese wandelt sich von Fall zu Fall, wird also auch von Schule zu Schule verschieden sein. Indessen wird aber die eigentliche Grundlage der pädagogischen Zielgebung das Kollegium der pädagogisch verantwortlichen Erzieher bilden. Und weil – insbesondere nicht in einem demokratischen Zeitalter – außerhalb einer Hierarchie mit nach oben hin wachsenden Kompetenzen irgend jemand in der Lage ist, Kriterien dafür zu finden, in welcher Weise ein Lehrer besser oder wichtiger sei als ein anderer, obliegt jedem im gleichen Maße und nach gleichem Rechte die Mitwirkung an der Schulführung. Dieses – nennen wir es der Einfachheit halber – demokratische oder republikanische Prinzip ist jenem anderen in der Pädagogik wirksamen adäquat, nachdem jeder Erzieher nach bestem Vermögen, den jungen Menschen bildend, tätig ist. Von der Tätigkeit her besteht zwischen Lehrenden kein Unterschied, er kann höchstens, wie heute allgemein üblich, dann gemacht werden, wenn das Kriterium der Ausbildung als relevant angesehen wird, und die Fachprüfungsquote „einen lebenslänglich nachwirkenden charakter indelebilis des Beamten bildet¹³.“ „Die soziale Gliederung der am Unterrichtswesen beteiligten Persönlichkeiten soll von keinen anderen Mächten abhängen als nur von dem an diesem Wesen mitbeschäftigten Menschen¹⁴.“ Somit wird das Kollegium (technisch: die Lehrerkonferenz) zur Direktiven gebenden Körperschaft. Die Gestaltung der Pädagogik ist für sie abhängig „von Erkenntnissen über die Menschennatur, über das Wesen der sozialen Ordnung“ und nicht „von Vorschriften oder Gesetzen, die von außen gegeben werden“. (ebd.)

Aus dem Versuch, das Recht der Eigengestaltung und Selbstverwaltung zu verwirklichen, resultiert auf pädagogischem Feld: die freie Wahl des Lehrstoffes und die eigene und freie Wahl der Lehrmethode

¹² Rudolf Steiner: In Ausführung der Dreigliederung des Sozialen Organismus, Stgt. 1920, S. 23

¹³ Weber S. 709 – ¹⁴ Steiner: In Ausführung, S. 22

sowie in bezug auf das Kollegium selbst: die Freiheit der Lehrerberufung und die Festlegung der (schon erwähnten) sozialen Gliederung innerhalb des Kollegiums¹⁵.

III.

Diese allgemein gehaltenen Bemerkungen mögen genügen, um die besprochenen, polar einander gegenüberstehenden Konstitutionen zu charakterisieren und die abschließende Frage zu stellen: Hat die demokratisch-kollegiale Schulverfassung der hierarchisch-bürokratischen – beide idealtypisch verstanden – überhaupt etwas voraus? Ist sie gar die Antwort auf den Ruf nach Entstaatlichung der Staatsschule?

Für eine Ablehnung der Kollegial-Verfassung läßt sich unschwer ihre unrationelle und uneinheitliche Arbeitsweise anführen, obgleich das auch für die bürokratische Verwaltung tatsächlich stärker gilt, als es Weber annahm¹⁰. Ferner besteht unleugbar die Gefahr, daß mit einer wachsenden Zahl von Verantwortlichen (Kollegium) die Kompetenzen verwischen: jeder ist für alles verantwortlich, was dann heißen kann – für nichts mehr. Indessen kann eine republikanische Konstitution dieser Gefahr, die in einem bürokratischen System nicht so leicht auftritt, dadurch steuern, daß sich das Kollegium jeweils besondere Organe entwickelt, die initiativ Verantwortung tragen oder Wahrnehmungs-(Kontroll-)funktionen auf eine bestimmte Zeit übernehmen. Ein weiteres Element liegt im ständigen wachgehaltenen Bemühen, ein Bewußtsein für das Ganze zu entwickeln, das über nur partielle Interessen hinausreicht. – Selbstverständlich schließt die hier gemeinte Form nicht eine Aufgabenverteilung, eine Delegation an besonders Befähigte aus, vielmehr gehört dieses Prinzip wesensgemäß zu ihr, weil sich nur so eine wirkliche Entfaltung der in den einzelnen Persönlichkeiten ruhenden Fähigkeiten ergeben kann.

Will man nun den Wert und die Richtigkeit oder Angemessenheit der einen oder anderen Konstitution für das Schulwesen oder das freie Geistesleben beurteilen, wie sie hier einander gegenübergestellt wur-

¹⁵ Zu diesem bereits das Inhaltliche stärker als das Konstitutionelle betreffenden Gebiet vgl. den instruktiven Aufsatz von Gerhard Ott: Die fünf Freiheiten der Waldorfschulen – Die Schule als Gebilde eines freien Geisteslebens im dreigliedrigen sozialen Organismus, in dieser Zeitschrift, Heft 7/8, 1967, S. 241 ff.

¹⁰ So neuerdings wieder bei R. Dahrendorf in: Die Zeit vom 15. 12. 67, S. 3 und Renate Mauntz: Soziologie der Organisation, Reinbek b. Hbg. 1967, rde 166, S. 136 ff.

den, dann gilt es zu bedenken, daß jede soziale Organisation als Abbild der Bewußtseinsstruktur jener Menschen, die in ihr arbeiten, verstanden werden kann, oder: daß die äußere Gestalt das spiegelt, was als innere Kraft die Menschen bestimmt. „Das Wissen um die Verwurzelung des Institutionellen im Physischen“ hat eine uralte Tradition, „es ist platonisches Erbe . . .“¹⁷.

Nehmen wir zur Beschreibung der dargestellten Konstitutionen alte staatsrechtliche Begriffe zur Hilfe, so läßt sich die bürokratische auch als Alleinherrschaft (Monarchie), die kollegiale als Gesamtherrschaft (Demokratie) bezeichnen. Der Bürokratie eignet eine monokratische Struktur, weil ihr mit steigendem Rang erhöhte Kompetenz und Macht zuwächst. Die Macht erreicht ihren Gipfelpunkt im Minister, bei dem die letzte und mithin alleinige Entscheidungsbefugnis liegt. Welches Bewußtsein macht sich nun in der monokratischen Spitze geltend, wenn wir die Monokratie wieder als Typus betrachten? Sie muß ihr Ich, ihr Bewußtsein potenzieren, will sie über andere herrschen. Der Alleinherrscher ist der Alleinbewußte und behindert deshalb sogar die personhafte Entfaltung des einzelnen, des Gewaltunterworfenen, fixiert im Extremfall gar das Unbewußte. (ebd. S. 26 ff.) Überträgt man diese Erkenntnis, die an der Staatsform gewonnen wurde, auf die bürokratische Verwaltung des Schulwesens mit der entsprechenden Einschränkung, so läßt sich doch die Frage stellen, die Steiner ja verneint hat, ob das bürokratische Prinzip wohl der Verwaltung des Geisteslebens angemessen sei. Steiner kann nur bestätigt werden, wenn man die folgenden Sätze eines Kenners liest: „Der Respekt vor allem, was ‚von oben kommt‘, lähmt die pädagogische Initiative. Die diktatorische Alleinherrschaft vieler (nicht aller) Direktoren über alles, was in der Schule vor sich geht, bis hinein in die Fachmethodik und die Zensur Umgebung, läßt ein ersprießliches Arbeiten nicht aufkommen. Sterilität und Einfallslosigkeit der höheren Instanzen schaffen ein Klima in der Schule, das zu allem andern taugt als zur geistigen Erweckung junger Menschen . . . Ich gestehe Ihnen offen, daß ich derlei Gedanken nur in diesem vertraulichen Brief auszusprechen wage¹⁸.“ Was hier geschildert wird, hat seine Wurzeln in der bürokratischen Schulordnung. Die hierarchische Verwaltung hat sicher ihre Vorzüge auf Gebieten, wo andere Gesetze und

¹⁷ Max Imboden: Die Staatsform – Versuch einer psychologischen Deutung staatsrechtlicher Dogmen, Stgt. und Basel, 1959, S. 11

¹⁸ Abgedruckt ist dieser Brief mit anderen Zeugnissen bei Horst Rumpf: Schul-Gemeinschaft als Schul-Ideologie, in: Frankfurter Hefte, H. 12, 22. Jg. (1967), S. 848

Strukturen als im Geistesleben herrschen, hier wirkt sie wie ein Wall, der die freie Entfaltung ihres spezifischen Lebens beengt.

Was für ein Bewußtsein eignet demgegenüber der „Gesamtherrschaft“? Hier müssen die bewußten Vorstellungsinhalte im sozialen Zusammensein der Menschen dominieren. Die Mehrzahl der Beteiligten hat sich der gegenseitigen Beziehungen soweit bewußt zu sein, daß sie die Gemeinschaftsgestaltung (Verwaltung) zusammen vollziehen kann¹⁹. Diese Vorstellungen, nun ebenfalls auf die kollegiale Schulverwaltung übertragen, besagen doch, daß eine immerwährende Anstrengung gefordert wird, ständig dieser Bewußtheit inne zu werden und sie wiederholt und immer neu herzustellen. Es handelt sich um ein Ideal, das nur fallweise, niemals dauernd erreicht werden kann. Es ist also eine ständige Übung, man könnte auch sagen: Selbsterziehung des Kollegiums erforderlich. Welche Institution könnte den Erziehern angemessener sein, als eine, die von ihnen eine ständige Selbsterziehung fordert? Das ist aber die kollegiale Konstitution. Wiegt sie nicht, trotz mancher Nachteile, schwerer für das Geistesleben als jede bürokratische?

Was eigentliche Aufgabe der Erziehung ist, nämlich aus Erkenntnis des Menschenwesens heraus den werdenden Menschen soweit in seinen Kräften zu entfalten und zu erstarken, daß er sich im Leben aus seiner eigenen Individualität heraus, aus seinem Ich die Ziele setzt, muß in unserer Zeit sein entsprechendes konstitutionelles Vorbild in den Erziehungsanstalten erhalten. Wie eine ständige Ausweitung des Bewußtseins bis hin zur Selbstfindung Inhalt jeder Erziehung ist, so die Forderung gemeinsamer Aufgaben durch ein Kollegium Inhalt seiner Selbsterziehung.

In den Waldorfschulen ist so der Versuch unternommen worden, aus den Gesetzen des Geisteslebens heraus den Inhalt der Schule (Pädagogik) mit einer angemessenen Form (Konstitution) zu korrelieren, damit ständig neue Impulse, Gedanken und Initiativen im Schulbereich entstehen können²⁰.

Stefan Leber

¹⁹ Vgl. Imboden, S. 31 ff.

²⁰ Die Funktionsweise der kollegialen Verfassung hat aus der Praxis heraus in sehr feinsinniger Weise beschrieben: Wolfgang Rudolph: Zur Frage der Selbstverwaltung einer Waldorfschule, in: Erziehungskunst, H. 3, Jg. XXIV (1960), S. 72-78

ZWEISPRACHIGE WALDORF-SCHULEN

Eine Reihe von Waldorfschulen kennen die Situation der Zweisprachigkeit dadurch, daß sie zunächst von deutschsprechenden Waldorflehrern für deutschsprechende Einwohner in einem fernen Lande gegründet worden sind. In Argentinien oder Brasilien beispielsweise gab es überhaupt viele deutsche Schulen, weil ein nach Millionen zählender Bevölkerungsanteil aus den deutschsprechenden Ländern Europas Seite an Seite mit anderen europäischen Nationalitäten das Land der modernen Zivilisation erschlossen hat. Die spanische Landessprache in Argentinien, die portugiesische in Brasilien hat sich aus der Geschichte heraus durchgesetzt als die Sprache, die über viele Nationalitäten hinweg der Bildung eines neuen Nationalempfindens gedient hat. Der Deutsche ist geneigt, entweder seine Sprache und seine Eigenart in einem vereinsmäßigen Nationalismus festzuhalten, oder sich hemmungslos anzupassen und aufzugeben. Vor diesen beiden Extremen steht auch der Waldorflehrer, der sich aufgerufen fühlt, mit der großen Idee einer allgemeinen Menschenschule in einer gänzlich veränderten sozialen, klimatischen und psychologischen Situation eine Waldorfschule aufzubauen. Aus seinen Voraussetzungen heraus wird er zunächst in seiner eigenen Sprache unterrichten müssen und unter denen am meisten Verständnis für die Waldorfpädagogik finden, die im Lande ihre deutsche Muttersprache treu bewahrt haben oder gar als Beamte und Kaufleute nur vorübergehend in dem fernen Lande leben und für ihre Kinder eine menschlich geführte deutschsprachige Schule suchen. Von der Idee her fühlt er sich aber getrieben, eine Schule des Landes aufzubauen, das er als neue Heimat oder wenigstens Ort des Wirkens erwählt hat und in dem die Kinder einmal arbeiten sollen, die dort geboren sind und sich mit ihrem ganzen Heimatgefühl dort verwurzelt fühlen.

Beide Extreme – eine deutschsprachige Kolonialschule oder das Wegwerfen der deutschen Sprache – können der Idee der Waldorfschule nicht gerecht werden. Sie verlangt, daß aus der Wahrnehmung des geistigen Menschenbildes heraus nicht nur der Unterricht methodisch gestaltet und der Lehrplan als Antwort auf die Seelenbedürfnisse des heranwachsenden Kindes ausgestaltet wird, sondern daß aus diesem geistigen Impulse heraus Antworten gesucht werden auf nationale, soziale, menschheitliche Fragestellungen. Das unterscheidet ja die Waldorfschule wesentlich von den Schulen, die staatlichen, konfessio-

nellen oder nationalen Interessen dienen. Die Waldorfschule will nicht dem vorgefaßten Interesse für weltanschaulichen, gesellschaftlichen, beruflichen oder nationalen Nachwuchs Sorge tragen, sondern der heranwachsenden Individualität die Freiheit zum Wirken geben, die in ihrem Schicksal liegt. Das Problem der Zweisprachigkeit steht also vor dem Waldorflehrer genauso als irdische Gegebenheit, wie die nationalen, klimatischen und sonstigen Bedingungen, in die hinein er ein Erziehungswerk aus dem Menschenbilde heraus zu „inkarnieren“, zu verwirklichen hat. Er muß sich also sagen: eine deutschsprachige Kolonialschule würde die Menschenbildung unzulässig verengen und bornieren – ein Wegwerfen der deutschen Sprache aber hieße, einen gegebenen Schatz zu verschleudern, anstatt mit seinem „Pfunde zu wuchern“. Wenn schon durch die Herkunft eine Kultursprache lebendig lebt inmitten eines anderen Sprachelementes, dann ist die Pflege dieser Kultursprache berechtigt und wird nicht nur im beruflichen Fortkommen einen nützlichen Zweck für die jungen Leute erfüllen können, sondern sie wird durch die menschheitliche Ausweitung des individuellen Horizontes für das ganze Land und sein geistiges Klima viel bedeuten. In aller Bescheidenheit darf man hinzufügen, daß innerhalb der deutschen Sprache einzigartige Kulturwerte der Menschheit ausgesprochen worden sind, die sich zum Beispiel bei Goethe, im deutschen Idealismus, auf vielen Wissenschaftsgebieten und in der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners erst in der Originalsprache voll erschließen.

Es sei noch einmal, sehr pointiert, ausgesprochen: Es gibt die „richtige“ Waldorfschule überhaupt nicht, es darf sie nicht geben. Wer das Bild einer „richtigen Waldorfschule“ als Summe von Einrichtungen, Organisationsformen, Stunden- und Lehrplanangaben in sich trägt und dieses Bild nun bei gänzlich andern Kindern und gegenüber ihrer Zukunft und ihren nationalen und sozialen Problemen in die Wirklichkeit einer Schule umsetzen will, verfährt dogmatisch und damit wider den Geist der lebendigen Waldorfschule. Der Waldorflehrer hat (auch bei uns!) die Aufgabe, den Kindern und ihren gegenwärtigen Problemen gegenüber die beispielhaften Modelle der ersten Waldorfschule aus dem Geist der Menschenkunde heraus anzuwenden oder abzuwandeln. Die Waldorfschulidee macht schöpferisch, wenn ich aus ihr heraus auf gestellte Fragen zu antworten habe. Wo von Argentinern oder Brasilianern – zusammen mit deutsch sprechenden Bürgern des Landes – eine zweisprachige Schule gefordert wird, verlangt

diese ein verantwortungsvolles, produktives Umgehen mit dem Modell bestehender Waldorfschulen.

Da man die Zweisprachigkeit der Erziehung als eine Stufe auf dem Wege zu einem umfassenderen menschheitlichen Bewußtsein bejahen kann, so erhebt sich die Frage, was das für die Kinder bedeutet, die ständig zwischen zwei Sprachen hin- und hergehen müssen. Bei den einen beginnt dieses Hin und Her schon im eigenen Hause: hier die Eltern, dort die Dienstboten, die Straße, die Spielgefährten; oft sind es schon Vater und Mutter, die die verschiedenen Muttersprachen sprechen. Bei anderen beginnt im Kindergarten oder in der Schule das Hin- und Hergeworfensein, sei es, daß die mit Deutsch aufgewachsenen Kinder die Landessprache zu erlernen haben, sei es, daß die in der Landessprache aufgewachsenen Kinder Deutsch lernen müssen, um wesentlichen Teilen des Unterrichts überhaupt folgen zu können. Vom Menschenkundlichen her muß man sich zwei Grundgesetze jeglicher menschlicher Entwicklung vor Augen stellen, um sich die Situation der Kinder bewußt zu machen. Das erste Gesetz wird mit uns geboren, ist geschenkt, und wir haben als Erzieher nur seinen gesunden, ungestörten Vollzug zu behüten: *Gehen – Sprechen – Denken*.

Mit „*Gehen*“ ist nicht nur das Laufen-lernen des kleinen Kindes gemeint, sondern seine gesamte Beweglichkeit, Dynamik, seine Gesten und Willensäußerungen. Der in den Bewegungen sich offenbarende Wille des Kindes ist mit seinem reinen Wesen, seinem mitgebrachten Schicksal, seiner noch verborgenen höheren Ichhaftigkeit verbunden. In gesunder Weise befreit sich aus der seelisch-willenshaften Gesten-Sprache des Kindes das seelisch-gefühlshafte Element der Wort-Sprache. Die Hand folgt nicht nur dem Wunsch und der Begierde, sie wird zurückgehalten und mit „dies da!“ oder „haben!“ wird das Wort der Bewegung vorausgeschickt. Nachahmend erwirbt sich das Kind das Sprechen, die Sprache; diese aber bewahrt in den Gefäßen der Worte einen hohen Weisheitsschatz an Gedanken, den der Sprachgenius für jeden bereit hält, der sich ihm nähert. *Das Denken* entwickelt sich gesund aus dem Sprechvermögen heraus. Etwa im dritten Lebensjahr wird normalerweise dieser Urrhythmus des Menschwerdens (*Gehen – Sprechen – Denken*), der in seiner Reinheit sich beim Kleinkind offenbart, gekrönt mit dem Auffinden desjenigen Wortes, das allein nicht *bloß* nachgeahmt werden kann, weil es der einzelne Mensch nur von sich selber zu sagen vermag: mit dem ersten „Ich“.

Sobald das Denken aus dem Sprechen heraus als Tätigkeit begonnen hat sich auszuwirken, tritt das zweite Gesetz neben das erste: *Der Gedanke wird Mensch*. Zwar wirkt das erste Gesetz noch so mächtig weiter, daß am Anfang der Schulzeit als ein wirkungsvoller Erziehungsgrundsatz an der Waldorfschule geübt wird, was Rudolf Steiner schlagwortartig genannt hat: „Erst tun, dann begreifen.“ (Beispielsweise erst Schreiben, dann Lesen – erst geometrische Grundformen künstlerisch zeichnen, dann erst geometrische Gesetze an ihnen kennenlernen usw., usw.) Daneben aber verschafft sich der Gegenstrom, der mehr von oben nach unten, vom Erkenntnispol zum Willenspol des Menschen wirkt, Geltung. Alles, was wir denken, was wir in Gedanken „bilden“, bilden und formen wir in unser unsichtbares Wesen ein, das unsere Seelengestalt und schließlich auch unsere Physiognomie und Körpergestalt ausplastiziert. Die Sorgenfalten auf der Stirn, der traurige Zug um den Mund, die hängenden Schultern oder der energische Gang zeigen an, wie aus dem lebendigen Gedanken durch das kraftvoll Erlebte die Schicksalsphäre des Willens und die Ausformung unserer Konstitution bis in das Körperliche hinein dem zweiten Gesetze folgt: der Gedanke wird Mensch.

Was bedeutet also die Zweisprachigkeit für das Kind? Am klarsten mag der Prozeß, dem der Wechsler von einer in die andere Sprache ausgesetzt ist, an dem Problem der Übersetzung geberartiger Sprüche dargelegt werden können. Eine nur auf den Inhalt zielende Übersetzung vermittelt nicht die schöpferische Tiefenwirkung, die aus Lautbildung, Rhythmus und jener impoderablen „Magie“ entsteht, die wir die Mitwirkung des weisheitsvollen Sprachgenius nannten. Was heißt „Tiefenwirkung“? Es ist die unter das Intellektuell-Inhaltliche auf Empfindung und Wille zielende geistige Substanz, die den Rhythmus „Gehen, Sprechen, Denken“ umkehrt und aus lebendiger Gedankenbildekraft wieder Empfindung und Schicksal werden läßt. Das zwischen zwei Sprachen wechselnde Kind gewinnt die Helferschaft zweier Sprachgenien, die in verschiedener Weise seine Gedanken formen und bis in sein Schicksal eingreifen wollen – oder es sitzt zwischen den Menschen formenden Kraftströmen beider Sprachen, spricht keine so vollkommen, daß es über den Alltagsgebrauch der Sprache hinaus in sie eindringt und in seiner Seele von ihr geweitet und gestärkt wird. Schon im eindeutigen muttersprachlichen Bereich haben wir heute um die Tiefenwirkung der Sprache, gegen ihre Verflachung, gegen ihren bloßen „Gebrauch zur Information“ zu kämpf-

fen. Wie schwer wird dieser Kampf erst, wenn zwei Sprachen nebeneinander gepflegt werden wollen.

Die zweisprachigen Waldorfschulen in Argentinien und Brasilien sind bisher verschiedene Wege gegangen, um diesen Kampf der Zweisprachigkeit mit dem pädagogisch entscheidenden Prinzip des eine Klasse durch Jahre hindurch führenden und betreuenden Klassenlehrers und mit dem in Epochen gegebenen Hauptunterrichtes zu verbinden. In São Paulo ist versucht worden, den deutschsprachigen Waldorflehrer mit der sich in die Waldorfpädagogik erst einarbeitenden brasilianischen Lehrkraft in den Epochen abwechseln zu lassen. Erst in der interessanten, fesselnden, Stoff vortragenden Unterrichts-epoche gewinnt die Sprache Leben. Die laufende, mehr literarisch gegebene Sprachstunde in Deutsch oder Portugiesisch wirkt sich nicht stärker aus, als eine Fremdsprachenstunde. Sie führt zur Kenntnis (im besten Fall), nicht zum lebendigen Umgangsgebrauch der Sprache. (Es ist eine niederschmetternde Erfahrung der deutschen Auslandsschulen, daß auch bei noch so viel Deutschstunden und bei einem hohen Prozentsatz deutschsprechender Elternhäuser, die Kinder in den Pausen Portugiesisch bzw. Spanisch sprechen.) Verteilt man nun die Unterrichtsepochen auf zwei verschiedensprachige Lehrer und läßt diese in einem etwa vierwöchigen Rhythmus abwechseln, so ergibt sich – von Kindern wie Lehrern schmerzlich empfunden – daß zwar der Epochenunterricht und in gewisser Weise die Zweisprachigkeit gerettet ist, daß aber die Schicksalsgemeinschaft mit einem Klassenlehrer gestört wird. Selbst wenn dieser mit einer Sprachstunde am späteren Vormittag in seiner Klasse erscheint – er verliert die Kinder aus dem unmittelbaren Kontakt, wenn er sie nicht *jeden* Morgen empfängt und ihnen die Einstimmung in den Tag, die Aufarbeitung dessen gibt, was ein Kind aus dem Schlaf mitbringt, in dem es die Erlebnisse des verflossenen Tages verarbeitet.

In Buenos Aires ist die zweisprachige Waldorfschule einen anderen Weg gegangen. Waldorflehrer, die des Spanischen als Muttersprache mächtig sind, haben den Hauptunterricht auf Spanisch geführt, andere auf Deutsch. Die andere Sprache wurde jeweils in täglichen Sprachstunden gegeben, um das Fehlende zu ergänzen. Damit ist zwar das Klassenlehrerprinzip gerettet, aber es zeigte sich deutlich, daß die Sprache des Hauptunterrichtes, lebendig verbunden mit dem die eigentliche Seelennahrung des Kindes bietenden Stoffe, das entschiedene Übergewicht erhielt. Unter den Lehrern und auf Elternabenden

kam die Sprachenfrage nicht zur Ruhe. Hier der Wunsch, stärkeres Gewicht auf die Landessprache zu legen – dort der Wunsch, und nicht nur deutscher, sondern auch argentinischer Eltern, das Deutsch stärker zu pflegen, damit es Umgangssprache bleibt oder wird und nicht auf den Stand einer bloßen Fremdsprache abgeleitet.

Bis in die Gestaltung der Stundenpläne hinein geistige Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen, gehört zu dem Schwersten, was man sich erarbeiten kann. Nach vielen Jahren der Beschäftigung mit dem Zweisprachenproblem bin ich zu der nachfolgenden Lösung der Hauptunterrichtsgestaltung gekommen, die nun in beiden Schulen praktiziert werden wird und die nicht nur für Waldorfschulen, sondern auch für alle Arten von Auslandsschulen interessant ist, welche mit den Sprachproblemen verzweifelt ringen.

Die beiden Lehrkräfte, die in zwei Klassen die verschiedenen Sprachen zu vertreten haben, erhalten eine dreistündige Hauptunterrichtszeit. In der ersten Stunde ist der verantwortliche Klassenlehrer das ganze Jahr hindurch in seiner Klasse – wie die Sonne jeden Morgen am Himmel erscheint, so steht er vor seinen Kindern. Aber nur eine Unterrichtsepochen lang hält er den zweistündigen Hauptunterricht. Der die andere Sprache vertretende Lehrer hat ebenfalls das Jahr hindurch täglich die „dritte Hauptunterrichtsstunde“. Wechselt nun die Epoche, so gibt er seine Unterrichtsepochen in der zweiten und dritten Morgenstunde, in der die Kinder noch die Frische haben, um den das ganze Menschenkind ergreifenden und durcharbeitenden

	1. Woche	2. W.	3. W.	4. W.	5. W.	6. W.	7. W.	8. W.	9. W.	10. W.	11. W.	12. W.
1. Std.	Sprache a		Klassenlehrer			→						
2. Std.	Epoche								Epoche			
3. Std.	Sprache b		2. Klassenlehrer		Epoche			→				
4. Std.												
5. Std.												
6. Std.												
7. Std.	Der Klassenlehrer ist jeweils 2. Hauptlehrer im einen anderen Klasse											
1. Std.	Sprache b		Klassenlehrer			→						
2. Std.	Epoche								Epoche			
3. Std.	Sprache a		2. Hauptlehrer		Epoche			→				
4. Std.												
5. Std.												
6. Std.												

Hauptunterricht mitzuarbeiten. Der Klassenlehrer aber hat die Kinder am Morgen empfangen, hat den Tag eingestimmt.

Die schematische Zeichnung gibt diese Einteilung wieder. Zwar ist der Hauptunterricht nicht mehr eindeutig so geführt, wie es in der einsprachigen Waldorfschule eingerichtet werden kann, aber es erscheint diese Lösung als die bisher fruchtbarste. Sie berücksichtigt das Wirksamwerden des Klassenlehrerprinzips, gibt aber doch beiden Lehrern die Chance, in engster Zusammenarbeit bei der sinnvollen Verteilung des Stoffes auf ihre Unterrichtsepochen, durch ihren Unterricht ein Leben und Erleben im Sprachgeist den Kindern zu vermitteln. – Die anderen Fachstunden schließen sich dann an diese Unterrichtseinheit des dreistündigen Hauptunterrichts an.

Es gibt auch in Europa Waldorfschulen – und natürlich auch Staatsschulen – die vor dem Problem der Zweisprachigkeit stehen. In Antwerpen liegen Flämisch und Französisch, in Helsinki-Helsingfors Finnisch und Schwedisch in einer Art Kulturkampfsituation. Die Privatschulen wie die staatlichen Schulen sind in beiden Städten so in die nationale Rivalität verstrickt, daß sie sich für die eine Sprache entscheiden, die andere nur als Fremdsprache oder gar nicht gelten lassen. Es zeichnet die Waldorfschulen in diesen Städten aus, daß sie sich von einem menschheitlich übergeordneten Gesichtspunkt aus so verhalten können, daß sie bewußt die Rivalität überbrücken. So ist meines Wissens die Waldorfschule in Helsinki die einzige des Landes, in der Kinder finisch und schwedisch sprechender Elternhäuser unter einem Schuldach miteinander arbeiten. Wie aus der Menschenkunde, aus der Idee der Menschenschule Rudolf Steiners heraus in diesen Städten Schule gehalten wird, bleibe einer späteren Darstellung vorbehalten.

Zum Abschluß sei noch eine Klarstellung erlaubt. Eine gleichran-gige Zweisprachigkeit ist einem Kinde weder möglich noch aus den angegebenen Gründen der schicksalhaften Willensbildung heilsam. Die hier vorgezeichnete zweisprachige Schulerziehung gibt aber die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus eine Sprache so zu pflegen, daß sie den Rang der *Muttersprache* beim heranwachsenden Kinde gewinnt und die ergänzende zweite Sprache wenigstens zu einer zweiten *lebenden Umgangssprache* werden läßt, die später den jungen Menschen die Möglichkeit zu einer wirklichen Zweisprachigkeit offen hält. Ob diese Möglichkeit ergriffen wird, hängt dann nicht mehr von der Schule, sondern von der Berufs- und Schicksalsgestaltung des jungen Menschen ab.

Die dreistündige Hauptunterrichtszeit, die der Klassenlehrer in einer Sprache, der „zweite Klassenlehrer“ in der anderen Sprache gestalten, erfordert schon in der Folge und Abwechslung der Unterrichtsepochen eine enge Zusammenarbeit. Sind doch nicht nur die rechten Stoffgebiete auszuwählen, die den Kindern gerade nötig sind, sondern auch landesübliche Notwendigkeiten und Gewohnheiten – z. B. in Art und Sprachgebrauch des Rechnens – zu vermitteln. Gewisse variierende Wiederholungen werden dabei notwendig, können aber so gehandhabt werden, daß sie zu gesunder Übung führen. Demgegenüber steht das krasse Nebeneinander zweier staatlicher Schulprogramme in den deutschen Schulen Argentiniens – Spanisch am Vormittag, Deutsch am Nachmittag –, das zu einer krankmachenden Überforderung und Überlastung der Kinder führt. Auf einer kürzlich abgehaltenen Tagung des deutschen Lehrerverbandes in Argentinien wurde daher gefordert, daß beide staatlichen Instanzen – Argentinien wie Deutschland – in ihren Forderungen zurückstecken, eine methodische Freiheit und auch gewisse Lehrplanfreiheit einräumen müßten, wenn sie weiterhin auf zweisprachige Schulen Wert legen wollen.

Die Waldorfschulen in Südamerika finden starke Beachtung und Anerkennung durch ihre methodischen und menschlichen Leistungen. Es wird ihre Aufgabe sein, auch in der Zweisprachigkeit ein Beispiel zu geben; zu zeigen, wie eine entschiedene Sprachpflege zwei nebeneinander geübte Sprachen in sich reinhalten und zu besonderen Leistungen führen kann, als Muttersprache und zweite Umgangssprache. – Daneben läuft natürlich der englische Fremdsprachen-Unterricht.

Eine zweite, einsprachige, argentinisch-spanische Waldorfschule in Buenos Aires arbeitet seit sechs Jahren. Die edle Begeisterung ihrer Träger führte zu einem stetigen Aufbau; von seinen Erfahrungen, Problemen und Erfolgen soll zu gegebener Zeit ebenfalls berichtet werden.

Helmut von Kùgelgen

WAHRHEITEN IN ALTEN MYTHEN*

Ich habe öfter gesagt, daß jenes Wissen, jene Art des Denkens, welche gegenwärtig die Menschen beherrscht, die in den menschlichen Seelen Platz gegriffen hat, nicht geeignet ist, einzugreifen in das sozialsittliche

* Wir veröffentlichen mit Genehmigung der Rudolf-Steiner-Nachlaßverwaltung Textstellen aus dem Band Nr. 180 der Gesamtausgabe, der den Titel trägt: „Mysterienwahrheiten und Weihnachtsimpulse – Alte Mythen und ihre Bedeutung“. Der zweite Teil der Vorträge, der von der Gegenwartsbedeutung der „alten Mythen“ ausgeht, wurde vor 50 Jahren, im Januar 1918, in Dornach gehalten. In diesem Heft bringen wir Textstellen aus dem Vortrag vom 4. 1. 1918.

Leben, und daß eine Gesundung von den gegenwärtigen Verhältnissen erst dadurch eintreten kann, daß die Menschen wiederum die Möglichkeit finden, zu einem solchen Denken, zu einem solchen Begreifen der Welt zu kommen, durch welches das, was in der Seele lebt, wiederum eine unmittelbare Verbindung mit der Wirklichkeit hat.

Ich sagte, daß dasjenige, was im geschichtlichen, im sozialen, im ethischen Leben waltet, von den Menschen mehr oder weniger verträumt, verschlafen wird, daß abstrakte Begriffe jedenfalls nicht geeignet sind, die Impulse zu ergreifen, die im sozialen Leben wirksam sein müssen. Ich sagte, in früheren Zeiten haben sich die Menschen aus älteren, wie wir oftmals sagen, aus atavistischen Erkenntnissen heraus durch den Mythos beholfen. Sie haben in mythischer Form zum Ausdruck gebracht dasjenige, was sie von der Welt dachten, was von den Weltengeheimnissen in ihre Anschauung hereinkam. Mythen, den Inhalt der Mythologie, kann man in der mannigfaltigsten Weise betrachten, und ich habe ja auf eine geradezu grandios materialistische Ausdeutung des Mythos durch *Dupuis* . . . hingewiesen. Wir haben an andern Orten wiederholt seit Jahren diesen oder jenen Mythos betrachtet. Aber gegenüber den Mythen sind viele Gesichtspunkte möglich, und wenn dies oder jenes über einen Mythos gesagt ist, so ist sein Inhalt noch längst nicht erschöpft. Es kann immer wieder und wiederum von verschiedenen andern Gesichtspunkten anderes in bezug auf den Mythos geltend gemacht werden. Es wäre sehr nützlich für die Menschen heute, wenn sie sich die Natur jenes Denkens klarmachen würden, welche der mythischen, der mythologischen Vorstellungweise zugrunde lag. Denn die Begriffe, die man sich über die Entstehung der Mythen, über die Schöpfungen der Mythologien macht, die gehören ja eben in den Bereich der heute so häufigen oberflächlichen Urteile.

In den Mythen stecken tiefe Wahrheiten, die mit der Wirklichkeit mehr zusammenhängen als diejenigen Wahrheiten, welche durch die moderne Naturwissenschaft über diese oder jene Dinge ausgesprochen werden. Physiologische, biologische Wahrheiten über den Menschen stecken in den Mythen, und sie stecken so in den Mythen, daß beim Entstehen desjenigen, was im Mythos zum Ausdruck kommt, das Bewußtsein von der Zusammengehörigkeit des Menschen als Mikrokosmos mit dem Makrokosmos zugrunde liegt. Insbesondere kann man, wenn man die Natur des mythischen Denkens ins Auge faßt, sich eine Vorstellung machen, wie tief oder eigentlich wie wenig tief man

mit den gewöhnlichen heutigen Begriffen in der Wirklichkeit drinnensteckt. Da ist es nützlich, einmal sich zu erinnern, wie bei einander benachbarten Völkern der vorchristlichen Zeit Mythen ausgebildet worden sind. Einander benachbart und vielfach in ihrer Kultur voneinander abhängig sind ja die alten Ägypter, die Griechen und wiederum die Israeliten. Außerdem kann man sagen, daß ein großer Teil des Denkens, das heute noch immer in den Seelen waltet, zusammenhängt mit demjenigen, was in mythischer Form und in der Art ihres Wissens die Ägypter, die Griechen, die Israeliten zu ihren Erkenntnissen hatten.

Der Mythos, auf den ich zunächst heute – aber wie gesagt wiederum von einem gewissen Gesichtspunkte aus – mit Bezug auf die Kultur der Ägypter hindeuten möchte, das ist der *Osiris-Isismythos*. Ich habe ja schon darauf aufmerksam gemacht, daß auch der Osiris-Isismythos von Dupuis als eine bloße Priesterlüge aufgefaßt wird, da eigentlich die Priester gemeint hätten, für sich nichts anderes gemeint hätten als gewisse astronomische, astrologisch-astronomische Vorgänge, und für das Volk einen solchen Mythos gezimmert hätten.

Bei den Griechen kann man ja in interessanter Weise betrachten, wie sie mit ihrem eigenen Leben zusammenhängend nicht nur eine Anzahl von Göttern haben, sondern wie sie ganze Göttergenerationen haben: die älteste Göttergeneration zusammenhängend mit Gää und Uranos; die nächste Göttergeneration mit Kronos und Rhea, die Titanen, alles was mit ihnen verwandt ist; und die dritte Göttergeneration: die Nachkommen der Titanen, Zeus und der ganze Zeus-Götterkreis. Wir werden sehen, wie die Ausbildung solcher Göttermythen besonderer Seelentartung entspringt.

Die griechische, die israelitische, die ägyptische Art, sich zum Weltenall zu verhalten, sind verschieden. Dennoch herrscht in alldem, wie wir gleich sehen werden, eine tiefe Verwandtschaft sowohl in bezug auf andere Gesichtspunkte, als auch in bezug auf den, den ich heute zugrunde legen will. Bei den Ägyptern muß man sagen, daß sie vor allen Dingen in der Zeit, in der die Osiris-Isismythe entstand als Repräsentanz für tiefere Wahrheiten, ein Wissen ausbildeten, das die Sehnsucht hatte, tiefere Grundlagen der menschlichen Seele zu erkennen. Die Ägypter wollten den Blick dabei richten auf dasjenige in der menschlichen Seele, welches nicht nur lebt zwischen Geburt und Tod, sondern welches durch Geburt und Tod durchgeht und auch ein Leben führt zwischen dem Tode und einer neuen Geburt. Schon äußerlich betrachtet kann man an den Ägyptern sehen, wie sie den Seelenblick hinrichten –

in der Bewahrung der Mumien, in ihrem eigentümlichen Totendienste – auf dasjenige in der Seele, was durch die Pforte des Todes durchgeht und in einer neuen Gestalt neue Schicksale erlebt, wenn der Mensch Bahnen wandelt, die jenseits des Todes liegen.

Was ist das im Menschen, welches die Pforte des Todes durchschreitet und welches hereinkomme durch die Geburt in das irdische Dasein? Diese Frage lag mehr oder weniger unausgesprochen, unbewußt dem Sinnen und Trachten der Ägypter zugrunde. Denn dieses Ewig-Unvergängliche – ich habe es in anderer Form ja schon öfter ausgesprochen – ist dasjenige, das doch zusammengeknüpft ist im ägyptischen Bewußtsein mit dem Osirisnamen. Nun betrachten wir einmal, damit wir eine Grundlage haben, die Osirismythe mit Bezug auf ihre wichtigsten Gesichtspunkte; betrachten wir sie einmal so, wie sie aufbewahrt ist.

Von Osiris wird erzählt, daß er einstmals in Ägypten geherrscht habe. Es wird erzählt, daß ihm die Ägypter vor allem die Abschaffung der Menschenfresserei verdanken; daß ihm dann die Ägypter verdanken den Pflug, den Ackerbau, die Zubereitung von Speisen aus dem Pflanzenreiche, den Städtebau, gewisse Rechtsbegriffe, Astronomie, Beredsamkeit, sogar die Schrift und dergleichen. Es wird dann erzählt, daß Osiris nicht nur unter den Ägyptern solche wohlthätigen Künste und Einrichtungen einführte, sondern daß er auch Reisen unternahm in andere Länder und dort ähnliche wohlthätige Künste verbreitete. Und zwar wird ausführlich bemerkt, Osiris verbreite sie nicht durch das Schwert, sondern durch die Überredung.

Dann wird weiter erzählt, daß des Osiris Bruder Typhon gegenüber dem, was sich durch den Einfluß des Osiris durch Jahrhunderte wohlthätig für die Ägypter erwiesen habe, Neuerungen einführen wollte. Typhon wollte allerlei Neuerungen einführen. Wir würden heute sagen: Nachdem die Einrichtungen, die von Osiris herrührten, jahrhundertlang bestanden haben, machte Typhon eine Revolution, während Osiris abwesend war, bei andern Völkern seine Einrichtungen verbreitete. – Es unterscheidet sich ja das ein wenig von dem letzten Beispiel der Revolution: da geschah dasjenige, was Neuerer taten, nicht, während der andere wohlthätige Einrichtungen bei andern Nationen verbreitete. Aber eben, zwischen Osiris und Typhon spielte sich das Erwähnte ab.

Dann aber erzählt der Mythos weiter: Isis wachte zu Hause in Ägypten. Isis, die Gemahlin des Osiris, ließ nicht zu, daß die Neuerungen nun besonders durchgreifend sein konnten. Das hatte aber zur Folge, daß Typhon wütend wurde, und als Osiris zurückkam von seinen Wanderungen, da tötete ihn Typhon und brachte den Leichnam irgendwie auf die Seite. Isis mußte viel suchen nach dem Leichnam. Sie fand endlich den Leichnam in Phönizien, brachte ihn nach Hause, nach Ägypten. Typhon wurde noch

wütender, riß den Leichnam in Stücke. Isis sammelte die Stücke, machte aus jedem einzelnen Stück des Leichnams durch Spezereien, durch allerlei andere Mittel wiederum ein Wesen, das die ganze Gestalt des Osiris hatte. Dann schenkte sie den Priestern des Landes ein Drittel des gesamten Gebietes von Ägypten, damit das Grabmal des Osiris geheimgehalten werde, sein Dienst aber um so mehr gepflegt würde.

Es wird das Merkwürdige an diesen Mythos geschlossen, daß nun Osiris aus der Unterwelt heraufkam, als schon sein Dienst eingeführt war in Ägypten, und daß er sich damit beschäftigte, den Horus, den Sohn, den Isis nachgeboren hatte, nachdem Osiris schon tot war, zu unterrichten. Dann wird erzählt, daß Isis die Unvorsichtigkeit hatte, den Typhon, den einzusperren ihr gelungen war, wiederum freizulassen. Darüber wurde Horus, ihr Sohn, wütend, riß ihr die Krone vom Haupte herab, setzte ihr Kuhhörner auf statt dessen, und Typhon wurde mit dem Beistande des Hermes – also dessen, was der römische Merkur dann ist, auch der griechische Hermes – in zwei Schlachten besiegt. Eine Art Horuskultur, die Kultur des Sohnes des Osiris und der Isis, griff Platz.

Die Griechen haben durch diesen oder jenen Mittler gehört von dem, was die Ägypter sich erzählten über die Weltengeheimnisse. Es ist merkwürdig, in welcher Weise oft in Griechenland von demselben gesprochen wurde, von dem in Ägypten drüben, oder auch in Phönizien drüben, oder Lydien oder dergleichen gesprochen worden ist. Es flossen gewissermaßen ineinander – das ist sehr bezeichnend und bedeutsam – diese Göttervorstellungen . . . Das zeigt, daß in diesen älteren Zeiten ein gewisses gemeinsames Bewußtsein über geistige Dinge vorhanden war . . . Die Griechen erzählten, daß Kronos mit Rhea auf eine nicht richtige Weise einen Sohn gezeugt habe . . . Und dieser unrechtmäßige Sohn, der so erzeugt worden ist, das war der Osiris. Also denken Sie einmal: Die Griechen hören von den Ägyptern, daß sie einen Osiris haben; und die Griechen ihrerseits erzählen über diesen Osiris, daß er ein Sohn sei von Kronos und Rhea, aber . . . so unrichtig gezeugt, daß der Helios, der Sonnengott, über die Sache so wütend wurde, daß er die Rhea deshalb unfruchtbar gemacht hat.

Also eine gewisse Verwandtschaft finden die Griechen zwischen ihren eigenen Göttervorstellungen und den ägyptischen Göttervorstellungen. Aber auf der andern Seite wiederum: was die Ägypter in gewissem Sinne als ihren höchsten Gottesbegriff doch auffassen, den Osirisbegriff, das verbinden die Griechen mit einer ungesetzlichen Entstehung, durch Kronos und Rhea, aus dem Titanengeschlecht also.

Außerlich zunächst begreift man dieses – wir werden es viel tiefer

noch zu begreifen haben –, wenn man sich klarmacht: Die Ägypter wollten das Ewige der Menschenseele kennenlernen, dasjenige, das durch Geburten und Tode geht. Aber um dieses Ewige im Leben kennenzulernen, richteten die Ägypter vor allen Dingen ihren Seelenblick nach dem Tode hin. Osiris ist den Menschen in Ägypten, durch welche die Griechen von Osiris erfahren haben, nicht mehr der Gott der Lebendigen, sondern der *Gott der Toten*, der Gott, der auf dem Weltenthron sitzt und richtet, wenn der Mensch durch des Todes Pforte gegangen ist, der Gott also, den der Mensch nach dem Tode zu begrüßen hat. Gleichzeitig aber wußte der Ägypter: derselbe Gott, der die Menschen richtet nach dem Tode, er hat einmal über die Lebendigen geherrscht.

Die Griechen sprachen schon auch von der menschlichen Seele nach dem Tode. Aber indem sie von ihren Göttern sprachen, sprachen sie nicht eigentlich von Osirisnaturen, nicht von solchen Göttern, die vorzugsweise richten nach dem Tode. Das Geschlecht, dem Zeus angehört, das ist ein *Göttergeschlecht für Lebende*. Zu dem blickte der Mensch vorzugsweise hinauf, wenn er diejenige Welt seelisch ins Auge faßte, welcher der Mensch angehört zwischen der Geburt und dem Tode . . .

Ein bedeutsamer Zug in der Mythe, den ich erwähnen muß, weil wir ihn brauchen werden, . . . ist der, daß Zeus, bevor er die Titanen besiegt und in den Tartaros gestürzt hat, ehe er das getan hat, die Göttin Metis, die Göttin der Klugheit bewogen hatte, ihm ein Brechmittel zu fabrizieren, wodurch die von Kronos sämtlich verschlungenen Kinder wiederum an den Tag befördert werden konnten, so daß sie also wieder da waren. Also dadurch konnte Zeus zu seinen Geschwistern wiederum kommen, nicht wahr, denn die waren ja in dem Leib des Kronos drinnen gewesen; nur Zeus selber war durch die Mutter Rhea gerettet worden.

Und so haben wir drei aufeinanderfolgende Göttergenerationen: Gää–Uranos: Uranos durch die Gää gestürzt, weil er grausam war, durch die Kinder Kronos und Rhea verdrängt; dann Kronos wiederum gestürzt durch Zeus, ebenfalls auf Anstiften der Rhea. In dem Zeuskreise haben wir diejenigen Götter, die uns da entgegentreten, wo die eigentliche griechische Geschichte an uns herantritt.

Nun möchte ich Sie besonders aufmerksam machen auf einen sehr bedeutsamen Zug dieser griechischen Göttermythologie. Er wird wenig klar hervorgehoben, trotzdem er einer der wichtigsten Züge ist. Drei aufeinanderfolgende Göttergeschlechter: das sind also die Herrscher des Makrokosmos. Aber während Gää und Uranos, Rhea und Kronos, Hera und Zeus regieren, ist überall nach der griechischen Vorstellung

der Mensch schon da. Von dem Menschen ist schon durchaus die Rede. Als also Kronos mit der Rhea noch gar nicht regierte, sondern noch die Gäa mit dem Uranos, namentlich aber als der Kronos mit der Rhea regierte und der Zeus noch gar nicht im Besitze seines Brechmittels und dergleichen war, da waren schon nach Anschauung der Griechen die Menschen auf der Erde. Und sie lebten, wie die Griechen erzählten, sogar ein glücklicheres Leben als später. Die späteren Menschen sind die Nachkommen dieser früheren Menschen. So daß man also sagen muß, der Grieche hatte das Bewußtsein: oben regiert Zeus, aber wir Menschen stammen ab von andern Vorfahren, die noch nicht von Zeus regiert worden sind. Das ist ein wichtiger Zug der griechischen Götterlehre: daß der Grieche seinen Zeus, seine Hera, seine Pallas Athene verehrte, aber sich klar war, daß die nicht ihn geschaffen haben, was man im allgemeinen „schaffen“ nennt, sondern daß die Menschen viel früher da waren, als die Herrschaft dieser Götter begonnen hat.

Daß dies besonders wichtig ist für die griechischen Götter, kann Ihnen dann auffallen, wenn Sie die Sache vergleichen mit der jüdischen Götterlehre. Es ist natürlich ganz undenkbar, daß Sie denselben Zug auf die jüdische Götterlehre übertragen. Sie können sich unmöglich vorstellen, daß nach dem Alten Testament die Menschen auf Vorfahren hinweisen würden, die noch nicht unter der Herrschaft von Jahve und den Elohim gestanden hätten. Also das ist etwas, was in gewaltiger Weise verschieden ist in der griechischen Götterlehre. Der Grieche sieht hinauf zu seinen Göttern und weiß: die regieren zwar jetzt, aber die haben mit dem, was ich „Schaffen des Menschengeschlechts“ nenne, zunächst nichts zu tun . . . *(Wird fortgesetzt)*

Rudolf Steiner

VON NEUEN BÜCHERN

DIE DIFFERENZIERTE GESAMTSCHULE IM MODELL DER ODENWALDSCHULE*

Wolfgang Edelstein beschreibt die Entwicklung der Odenwaldschule zur Gesamtschule und stellt den gegenwärtigen Zustand dar. Deshalb ist sein Buch nur zum geringsten Teil als geistige Leistung des Verfassers zu besprechen. Aber immerhin zu Wolfgang Edelsteins Arbeit soviel: Sie bietet wohl den umfassendsten und gründlichsten Einblick in den heute überall disku-

* Wolfgang Edelstein, Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule – Entwicklung und Struktur. Frankfurt/M. 1967

tierten Fragenkomplex „Gesamtschule“; sie tut das allerdings in einem derart schwer verständlichen Deutsch, daß sicher mancher Interessierte das Buch nach den ersten Seiten aus der Hand legt, verzweifelt darüber, daß selbst Pädagogen eine Sache nicht einfach darstellen können. Das ist um so mehr zu bedauern, als man sowohl den Fragestellungen, die mit der Gesamtschule zusammenhängen, weiteste Verbreitung wünscht, wie man auch allen Versuchen einer freien Schule, die sich der Gesellschaft verpflichtet fühlt, nur wünschen kann, daß sie weithin bekannt werden.

Ein erster Blick sei auf das Selbstverständnis der Odenwaldschule geworfen: als Heimschule, „als private Ersatzschule hat sie Erziehungsdefizite der Familie und Förderungsdefizite der öffentlichen Schulen zu kompensieren“. „Sie ist nicht zur Demokratisierung des Bildungswesens gegründet worden.“ Sie möchte so flexibel sein, daß sie „jeden Schüler in die Lernsituation führen kann, die zu seiner Förderung jeweils geeignet ist“. Dieses Eingehen auf die „individuellen Notstände“ ihrer Schüler hat die Lehrerschaft dahin geführt, „Einrichtungen zu entwickeln, die kollektiven Lernbehinderungen und milieuspezifischen Bildungsschranken effektiv begegnen können“; „die pragmatische Antwort auf individuelle Bedürfnisse nach kompensatorischen Organisationsangeboten“ hat sich erst nachträglich als öffentlich bedeutungsvoll herausgestellt. So bestimmen „die Probleme der öffentlichen Schule . . . die Modellfunktion der Odenwaldschule“ – eine Funktion, die sie nach einer Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens hofft wieder aufgeben zu können, um zu ihrer eigentlichen Aufgabe – „kompensatorische Familienerziehung“ – zurückkehren zu können (S. 9 ff.).

Was machte die Odenwaldschule zum „Modell“? Die Diskussion um die von Picht beschworene „Bildungskatastrophe“ deckte die Diskriminierung bestimmter Gruppen auf („Landkinder, Arbeiterkinder, Mädchen, katholische Kinder“ zählt Ralf Dahrendorf auf in seinem sehr empfehlenswerten Buch *Bildung ist Bürgerrecht*, Hamburg 1965); das System der „differenzierten Gesamtschule“, das in der Odenwaldschule zur Kompensation individueller Defizite entwickelt worden war, kann auch auf „kollektive Kompensationsbedürfnisse“ antworten.

In seinem zweiten Kapitel beschreibt Edelstein die wichtigsten „gesellschaftlichen Motive der Schulreform“: Wie die Wirtschaft eine immer größere Zahl höher qualifizierter Arbeitskräfte von der Schule verlangt, wie umgekehrt höhere Schulbildung zur immer ausschließlicher einzigen Voraussetzung für den sozialen Aufstieg wird; wie man Bildung als dritten Faktor für wirtschaftliches Wachstum (neben Kapital und Arbeit) erkennt, dessen Bedeutung immer größer wird – und wie eine auf das Wirtschaftswachstum hinorientierte Gesellschaft schließlich die Effektivität, die Rentabilität verschiedener Bildungssysteme zu analysieren versucht; woraus sich u. a. die Forderung nach der Gleichheit der Bildungschancen ergibt, denn

der Verzicht auf die Ausbildung von Begabungen bedeutet wirtschaftlich gesehen Verschwendung. (Mit erfreulicher Schärfe polemisiert Dahrendorf in dem genannten Buch gegen diese verfälschende Einengung der Frage: Er nennt sie die „ökonomische Version des Soziologismus“, dem er vorwirft, er mache „die Gesellschaft“ zu einer dunklen, fast mystischen Kraft, der sich die Bildungspolitik nicht entziehen könne, S. 15 f.).

Weniger bekannt und – vielleicht nicht nur insofern – wichtiger ist ein zweites Motiv der um die Schulreform Bemühten: Die Auslese unserer Schule operiert „milieuspezifisch“, denn sie ist eine „Mittelklassen-Institution“. Sie hat festgelegte Erfolgskriterien, so daß andere Arten von „Erfolg“ gar nicht erbracht werden können, vielleicht auch nur nicht bemerkt oder bei der Auslese zumindest nicht gewertet werden. Edelstein weist dabei vor allem auf die amerikanischen Untersuchungen Bernsteins über den Sprachstil von Unterschichtfamilien hin, der für das Kind aus solchen Schichten schwerste Nachteile in unseren so sehr vom Sprachlichen bestimmten Schulen bedeutet. Die weiterführende Schule ist mit ihren Normen dieser Schicht sozial unangemessen. Mit dem Schlachtruf „Student aufs Land“ (oder „in die Arbeiterfamilie“) zur Bildungswerbung ist es also nicht getan: „Die Ausschöpfung des Begabtenpotentials aus traditionell bildungsfremden Schichten kann darum nicht durch die Bereitstellung erleichternder Auswahlprozeduren bewerkstelligt werden, sondern fordert einen radikalen Eingriff in die Sprachwelt der Schule selbst, eine neue Didaktik“ (S. 18 f.)*. Vielleicht kann uns, die wir an Waldorfkinder- gärten und Waldorfschulen arbeiten, diese Fragestellung – vor der die Lehrer der ersten Waldorfschule in den Anfangsjahren schon einmal standen – zu einem bewußteren Beobachten zum Beispiel der kindlichen Sprach- erlernung durch Nachahmung, des Zusammenhangs von Sprechen und Denken veranlassen.

In einem dritten Abschnitt (*Die psychologische Dimension*, S. 19 ff.) weist der Verfasser darauf hin, wie wenig doch bei dem Schrei nach Ausschöpfung der Begabtenreserven die „Frage nach der Entfaltung des Begabungspotentials eines jeden einzelnen“ gestellt wird. Schließlich hat auch die große Zahl der „Schulversager“, mögen die Gründe für das Versagen auch individueller Natur sein, „keineswegs geringeren Anspruch auf angemessene institutionelle Antworten“.

Diese Erkenntnisse haben Konsequenzen für die Organisation der Schule (dabei weist Edelstein auf schwedische Untersuchungen hin, die ergeben haben, daß „heterogene Gruppen fördernder und stärker leistungsmotivierend wirken als leistungshomogene“ und eine „frühe Auslese . . . , entgegen dem allgemeinen Vorurteil, keine globalen Leistungsgewinne der positiv

* „Insofern hat Werbung auch hier den schlechten Klang der Täuschung.“ (Edelstein in: *Chancengleichheit ohne Schulreform?* Neue Sammlung, 6/1966.)

Ausgelesenen“ zeigte*; daß außerdem die Trennung der Schullaufbahnen „aus der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit in wenigen Lernbereichen begründet“ werde): Das Gymnasium, „seiner Definition gemäß eine statische Institution“, fügt sich nur schlecht in die „dynamische Struktur der heutigen Gesellschaft“ ein; eine moderne Schule muß zur „*rolling reform* ihrer Organisation und Gehalte“ bereit sein; die Menschen werden in dieser Gesellschaftsstruktur immer von neuem ihre Fähigkeit zu lernen unter Beweis stellen müssen, der Begriff des Lernens selber muß sich verwandeln: „Die differenzierte und integrierte Gesamtschule ist der Versuch, auf diese Herausforderung eine institutionelle Antwort zu geben.“

Am Ende dieses (zweiten) Kapitels wollen wir einen Augenblick innehalten und zurückschauen. Wir haben vor uns die wichtigsten Argumente für die „differenzierte und integrierte Gesamtschule“ (welchen Inhalt die Begriffe im einzelnen haben, wird sich aus der weiteren Darstellung ergeben; hier nur soviel: „integriert“ sind die seitherigen „allgemeinbildenden“ Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium, und zwar die Klassen 5 oder 7 bis 10; „differenziert“ ist die Gesamtschule insofern, als sie verschiedenen Begabungsrichtungen und -höhen einen ausgebreiteten Fächerkanon anbietet).

Schon hier wird deutlich, daß die Gesamtschule – und diese Behauptung mag erstaunlich erscheinen – unser jetziges Schulsystem zwar kräftig modifiziert, aber weit davon entfernt ist, auf anderen Grundlagen aufzubauen. Es handelt sich um einen Reformversuch, keine Revolution. (Was wiederum nicht bedeutet, daß wir nicht alle Bemühungen um die Gesamtschule mit Interesse und Sympathie verfolgen sollten, ja mit Sorge, daß auch diese Reform wieder steckenbleibt und bestenfalls nur einige institutionelle Veränderungen bewirkt.) Es mag mehr als ein Zufall sein, daß sich die Odenwaldschule stets bewußt gegen das staatliche Schulsystem offengehalten hat, um die Übergänge nach beiden Richtungen nicht zu behindern, da sie Kompensationsbedürfnisse dieses Systems stillen will (S. 10). Die Frage nach der Möglichkeit einer besseren Förderung (was immer das auch sei) junger Menschen durch heterogene Gruppen wird aufgeworfen; doch wird dann wieder recht unreflektiert „differenziert“, d. h. die frühere Differenzierung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium wird vervielfacht. Man kann die daraus wohl zu erwartende Aufhebung der alten ständischen Gliederung begrüßen, ob damit zur Sozialität erzogen wird, ist eine andere Frage. Zum andern: Für das Unterschichtenkind fordert Edelstein eine neue Didaktik. Wie aber sieht diese aus? Wird sie irgendwo entwickelt, kann sie an der Odenwaldschule (mit dreieinhalb Prozent Arbeiterkindern) entwickelt werden? Damit zusammenhängend: Was ist Begabung? Kann sie gefördert werden, und wie? Kann der Schaden, den das Unterschichtenkind

* Vergleiche dazu auch den Aufsatz: „Streaming: Sortieren als Auslese“, *Erziehungskunst*, 1/2, 1965.

durch das Erlernen des *restricted code* erleidet, überhaupt später behoben werden; und wie? Die zentrale Frage aber dürfte schließlich die nach der „Leistung“ sein. Ist nicht der Begriff (wie vielleicht auch der der „Arbeit“) für den Schüler, der ein Lernender ist, überhaupt sachfremd? Verrät hier die Sprache, daß wir Schule nur noch unter wirtschaftlichen Aspekten sehen können? Macht der Begriff der Leistung nicht blind dafür, daß Bildung, Erziehungsergebnis, Förderung nicht wirklich gezählt und gemessen werden können; Rechtschreibfehler kann man zählen, aber wie mißt man den Grad politischer Bildung, wie prüft man die Reife?

Besteht nicht die Gefahr, daß die differenzierte Gesamtschule (eine der in der Entwicklung befindlichen Schulen dieses Typs hat sogar vom zuständigen Kultusminister den Namen einer „Leistungsschule“ erhalten!) ungewollt jenes Charakteristikum unseres spätgymnasialen Systems verschärft übernimmt, das Dahrendorf (S. 95 f.) so schildert: „Der Beurteilung der Schüler liegt ein durchweg statischer Begabungsbegriff zugrunde, der das Talent als ein für allemal vorgegeben und daher jeder Beeinflussung entzogen hinnimmt; hier benutzt die Schule eine antiquierte Vulgärpsychologie zur eigenen Entlastung. Die Urteile der Schule bürden stets die Last des Beweises dem Schüler auf, der ‚versagt‘, ‚das Ziel der Klasse nicht erreicht‘ und dergleichen; daß die Schule zu diesem Ergebnis beigetragen hat, vor allem aber dazu beitragen könnte, Versagen in Erfolg zu verwandeln, gilt als Zumutung. . . . ganz unreflektiert nehmen Schule und Lehrer die *lingua franca* der Zeugnisnoten hin. . . . Ihr Defaitismus liegt eben darin, daß sie diese Aufgabe [nämlich den Abgang von der Schule durch Förderung zu verhindern] erst gar nicht erkennt.“

Wer einmal auch nur einige Wochen in einer englischen Grammar School (vermutlich auch: in einer amerikanischen oder schwedischen Schule, um die wichtigsten Vorbilder der „Differenzierung“ zu nennen; von der englischen Form der Gesamtschule, der Comprehensive School, ganz zu schweigen) hospitiert hat, wird die Bedeutung der Institution zwar nicht unterschätzen, aber doch auch erlebt haben, wie der Stil, geprägt vom Lehrer und der umgebenden Gesellschaft, entscheidender ist; er wird unsere Befürchtung nicht ungerechtfertigt finden, die bloße Institution Gesamtschule könnte nicht nur das Gymnasium nicht überwinden, sondern übersteigern; anders ausgedrückt: die bloße Organisierung neuer Formen könnte umschlagen in Restauration. Es wäre dies schließlich ein der deutschen Geschichte nicht unbekannter Vorgang.

Nach diesen an die Gesamtschule ganz allgemein (und vielleicht zum wenigsten an die Odenwaldschule) zu richtenden Fragen zurück zu unserm Buch, das in seinem nächsten Kapitel (S. 24 ff.) die Lehrerkonferenz als „das gleichsam institutionalisierte Bewußtsein der Schule“ bezeichnet. Ihre Notwendigkeit wird aus den gesellschaftlichen Verhältnissen unserer Zeit er-

klärt; denn durch sie ist die „*rolling reform*“ möglich, „die in den hoch-industrialisierten Ländern unter Bedingungen des beschleunigten gesellschaftlichen Wandels allein die funktionale Beziehung des Bildungswesens zur Gesellschaft sichern kann“, sie ermöglicht „jene Anpassungen an die gesellschaftlichen Verhältnisse, die unabwendbar sind“. – Wir können es uns nicht versagen, einige Sätze Dahrendorfs dagegenzustellen: „Hier erscheint ‚die Gesellschaft‘ also als eine dunkle, fast mystische Kraft, die an sich traditionsbewußte Menschen gleichsam zwingt, wenigstens in Anführungsstrichen radikale Lösungen vorzuschlagen: Es gibt diese ‚Gesellschaft‘ nicht. Es gibt keine unausweichliche Kraft sozialer Entwicklungen, der sich die Bildungspolitik nicht entziehen – und das heißt auch: die sie nicht aktiv meistern – könnte. . . . Bildungspolitische Konzeptionen beginnen erst, wenn der soziologistische Zirkel von Anpassung und Widerstand gesprengt wird, nämlich mit der Vorstellung der guten, der freien Gesellschaft.“ (S. 15.) Edelstein stellt ein reich ausgebildetes System von Konferenzen und Ausschüssen vor, denn „der Versuch, den die vielseitige Arbeit, die Beobachtung und Führung eines differenzierten Systems erforderlich machen, lediglich in der Gesamtkonferenz zu bewältigen, ist zum Mißerfolg verurteilt“. Als „pädagogische Gesamtfunktion“ des Zusammenwirkens der vielfältigen Konferenzen nennt er an erster Stelle die Vereinheitlichung der Bewertungsmaßstäbe („Homogenisierung der Leistungsbewertung ist eine der Grundvoraussetzungen einer durchlässigen Gruppenorganisation“), zum zweiten die damit eng verbundene Beratungsfunktion („Schullaufbahnlenkung“), schließlich ihre Fortbildungsleistung und zuletzt ihr Wesen als Organ der Kommunikation.

Die Reihenfolge ist keine zufällige: Die Bewertung der „Leistung“ ist Voraussetzung für die Differenzierung, d. h. die Einstufung des Schülers in einen bestimmten Kurs; und eins der Hauptziele, das die Gesamtschule zu erreichen sucht, ist schließlich das Hineinführen des jungen Menschen in die richtige, seinen Möglichkeiten angemessene Schulform. So wird der Gedanke: Die Konferenz ist das Organ, das eine Schule in dauernder Neuschöpfung (*rolling reform*) lebendig erhält, korrumpiert durch den „soziologistischen“ Trugschluß der Anpassung an die „unabwendbaren gesellschaftlichen Verhältnisse“ sowie durch die der Wirtschaft entstammende Idee der Leistung, nach der die „Schullaufbahn“ und letzten Endes damit auch die Berufs- und Lebenslaufbahn „gelenkt“ wird.

Wie sehen die Stufen der Schule aus, welche Ziele haben sie?

Die Aufgabe des Kindergartens wird im „Ausgleich der milieubedingten Leistungshemmungen“ gesehen, welche auch, zusammen mit bewußter Binnendifferenzierung, die ersten Schuljahre charakterisiert. Die 5. und 6. Klasse, „Orientierungs- und Beobachtungsstufe“, wird von Lehrern der Volksschule (Deutsch, Geschichte, Erdkunde) und der Mittelschule und des

Gymnasiums (Englisch, Mathematik, Biologie) unterrichtet. Zur Förderung der Schüler und zur Aufhebung von Leistungssperren werden eigens entwickelte Programme eingesetzt (alternierend mit Lehrerunterricht). Am Ende des 6. Schuljahres findet ein Probeunterricht statt, nach dessen Ergebnissen, zusammen mit den Beobachtungen der letzten beiden Jahre, die Konferenz der beteiligten Lehrer und Erzieher „Empfehlungen zur vorläufigen Lenkung der Kinder in weiterführende Schullaufbahnen“ ausspricht.

Als Funktionsziel der Mittelstufe (7. bis 10. Klasse) wird die effektive „Förderung der individuellen Leistung“ genannt, und zwar durch Differenzierung. Die Klassen werden in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch in Gruppen verschiedener Lerngeschwindigkeit aufgegliedert, wobei am Ende eines jeden Tertials der Übergang von einem langsameren auf einen schnelleren Kurs oder umgekehrt möglich ist. An diesem Punkt muß eine weitere Frage an die Vertreter der Gesamtschule gestellt werden: Sind die entscheidenden Unterschiede in der Art, wie Schüler lernen, solche der Geschwindigkeit, so daß man die rasch Lernenden in Gruppe A, die Langsamen in Gruppe C einordnen kann? Und: Was ist das, Lernen? Die Aneignung von Inhalten, der Erwerb von Verständnis für bestimmte Sachverhalte so, daß die Inhalte reproduziert werden können, das Verständnis beweisbar ist? Würde da nicht schon die Frage weiterführen, warum ein Schüler langsamer, ein anderer schneller „lernt“? Schrauben festziehen, das kann man eindeutig schneller oder langsamer – ist das beim Lernen ebenso möglich zu behaupten? H. von Hentig deutet in einem Gutachten zur Gesamtschule für den Bildungsrat* das von uns Gemeinte an: „Und dabei ist mir wieder wichtig, daß bei der Entwicklung von Gesamtschulen... nicht nur die Struktur der Organisation ein hohes Maß an horizontaler und vertikaler Mobilität erlaubt (das Ideal der Gesamtschule! Verf.), sondern die Struktur des Inhalts einen großen Teil dieser Mobilität von vornherein überflüssig macht: weil es nicht überall um ‚Leistung‘, sondern um Erfahrung und Selbstdefinition geht“ (Sperrung von mir; Verf.).

Eine zweite Gruppe von Fächern (Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Musik) ist entsprechend der Neigung der Schüler differenziert, in den aufgezählten Fächern werden Grund- und Intensivkurse angeboten; es wird von jedem Schüler die Teilnahme an einer bestimmten Zahl von Grund- und Intensivkursen gefordert. Die Fächer sind dabei nach „altersstufenspezifischen Gesichtspunkten“ auf die Klassen 7 bis 10 verteilt (nach solchen Gesichtspunkten ist auch die Sprachenfolge eingerichtet).

Eine dritte Form der Differenzierung ist für die Werkfächer (Holz, Metall, Drucken, Textiles Werken; Entwicklung einer Grundausbildung für

* Gekürzt abgedruckt in DIE ZEIT, Nr. 47/1967.

Feinwerktechnik und Kunststofftechnik) eingerichtet; alle Schüler nehmen an den Werkfächern teil, jedoch in verschiedener zeitlicher Ausdehnung. „Eine technische Grundbildung und eine allgemeine Arbeitslehre sind dringendes Desiderat für alle Schüler.“ Die Ausbildung kann – sogar zusammen mit der Vorbereitung auf die Reifeprüfung – bis zur Gesellenprüfung geführt werden. Darin unterscheidet sich die Odenwaldschule wohl am meisten von den sonstigen in der Planung oder Entwicklung begriffenen Gesamtschulen, denn diese verzichten weitestgehend auf die Einbeziehung auch nur einer beruflichen Grundbildung. – Obwohl berufsvorbereitend, dienen die Werkfächer der Odenwaldschule doch vor allem pädagogischen Zwecken („Entfaltung von Begabungen, Überwindung von sozialen und psychologischen Leistungsbarrieren“). Zugleich sind sie Instrument zur schulischen Wiedereingliederung von Lehrlingen, worin die Odenwaldschule durch die Unterstützung einiger verständnisvoller Industriebetriebe erfreuliche Erfahrungen aufzuweisen hat. Besondere Betonung verdient Edelsteins Hinweis darauf, daß hier vielleicht Möglichkeiten zu entwickeln sind, die den „Unterschichtenkindern Gerechtigkeit widerfahren lassen“, die sich im traditionellen bürgerlichen Bildungssystem nicht zurechtfinden. Man möchte nur wünschen, daß in den in der Entstehung begriffenen Gesamtschulen diese Gedanken einmal durchgedacht werden. Dabei ist freilich die Gefahr nicht zu verkennen, daß sich dann die „Unterschichtenkinder“ nicht nur in den C-Kursen, sondern auch noch in den handwerklichen Fächern zusammen- und wiederfinden (worauf auch Hentig in seinem zitierten Gutachten aufmerksam macht)*.

Als Klassenfächer sind Sozialkunde, Religion, Leibesübungen und Bildende Kunst enthalten. (Warum gerade diese? Gibt es da nichts zu „lernen“, lang-samer oder schneller; gibt es da keine Neigungen zu berücksichtigen, sind da keine „Leistungen“ zu erbringen?)

Die Oberstufe der Odenwaldschule ist durch die seit Beginn der fünfziger Jahre laufende Reform bekannt. Da diese nicht direkt mit dem „Modell einer Gesamtschule“ zusammenhängt, verzichten wir hier auf die Besprechung.

Blicken wir zurück – nicht auf das gründliche und aufschlußreiche Buch Wolfgang Edelsteins, auch kaum auf die Odenwaldschule selber – blicken wir auf die Fragen, welche die Konzeption Gesamtschule, die uns im vorliegenden Buch authentisch entgegentritt, stellt: Es ist in den letzten Jahren Mode geworden, unsere Gesellschaft als „Leistungsgesellschaft“ zu charakterisieren, im Gegensatz zu ständisch bestimmten Gesellschaften der Vergangenheit. Über die Berechtigung des Begriffs und die Wünschbarkeit der damit bezeichneten Sache ist hier nicht zu handeln. Aber hingewiesen muß werden darauf, daß die unreflektierte Übernahme einer außerschulischen

* Von amerikanischen *High Schools* wird eine Gruppierung in *intellectuals* und *footballers* berichtet.

Wertordnung, wie sie sich darin ausdrückt, für die Pädagogik ihre großen Gefahren birgt. Vielleicht ist es der Besinnung wert, ob und wo die Begriffe „Arbeiten“ und „Leistung“ in der Pädagogik ihren rechten Platz haben. Vielleicht käme man wieder auf das schlichte Wort „Lernen“ als der Bezeichnung für die Tätigkeit des Schülers zurück – aber nun nicht mehr Inhalte lernen, sondern das Lernen lernen; und lernen, um in der Welt zu arbeiten. So entspricht das Tun der erziehenden Erwachsenen, wenn nicht der „Vorstellung der guten, der freien Gesellschaft“, so doch dem Bild des guten, des freien Menschen.

Ernst Betz

AUS DER SCHULBEWEGUNG

KRISTOFFERSKOLAN

*Einweihung des Neubaus der Freien Waldorfschule in Stockholm
Oktober 1967*

Es war ein schöner festlicher Augenblick, als im Oktober des vergangenen Jahres der große eindrucksvolle Neubau der Kristofferskolan in Stockholm eingeweiht werden konnte. Nach hartem jahrelangem Ringen hatten sich die schwedischen Schulbehörden endlich entschlossen, einen großen Teil der für den Bau erforderlichen Mittel bedingungslos zur Verfügung zu stellen. Sie taten es, weil sie sich inzwischen davon überzeugt hatten, eine wie wertvolle, nach allen Seiten anregende und befruchtende Arbeit von dieser nach den Methoden der Waldorfschule tätigen Schule geleistet wird. Durch Jahre hindurch hatte es geheißen: wir geben euch Geld, wenn ihr dies oder das von unseren Programmen oder Arbeitsweisen übernehmt. Aber unsere schwedische Schwesterschule lud lieber Entbehrungen und Opfer auf sich, anstatt auf irgendwelche Kompromisse einzugehen. Bei der Einweihung wurde jetzt durch die Behörden ausgesprochen: Wir sind bereit, von euch zu lernen.

Diese Worte wurden nicht deshalb gesprochen, weil die Kristofferskolan in irgendeiner Weise vollkommen ist. Sie ist es so wenig wie jede andere Schule unserer Bewegung. Aber sie hatte gezeigt, daß sie für die vielen modernen Einrichtungen, die von der Zeit gefordert werden, einen organischen Aufbauplan hat, der sich aus Rudolf Steiners Menschenkunde ergibt. Die öffentlichen Schulen haben vielfach luxuriöse neuzeitliche Einrichtungen, aber es fehlten die Ideen. So trat das Schlimme ein, daß der angebliche Fortschritt die Schüler langweilte.

Durch das, was jetzt in Schweden errungen wurde, ist zugleich ein stär-

kerer Zusammenschluß der ganzen nordischen Arbeit erfolgt. Es waren auch die Norweger, Dänen und Finnen nach Stockholm gekommen. Man erlebte, wie sich ein umfassenderes Bewußtsein und ein Miteinander-Stehen in der Verantwortlichkeit entwickelte.

Der norwegische Vertreter überreichte der schwedischen Schule zwei Hauptgeschenke. Das eine war eine in sorgfältiger Kleinarbeit von Schülern auf Seide gestickte und als Wandbehang gedachte Weltesche Yggdrasil. Dieses als Symbol und als Anruf für ein in die Welt weitergehendes Wachstum. Das andere war eine Waage. Dies war ein ernster Mahnruf aus der Zeit: die Fortschritte sollten immer wieder gewogen und geprüft werden. Man muß wissen, ob sie nicht zu leicht werden.

Der deutsche Vertreter sprach von den sichtbaren und unsichtbaren Freunden, ohne deren Mithilfe eine Schulgemeinschaft nicht gedeihen kann. Zu ihnen gehört Gerhard Schnell, der die Entwicklung der Kristofferskolan entscheidend gefördert hat. Die letzte Tat seines Lebens war der Aufbau jener großen Ausstellung, die Schülerarbeiten aus den Waldorfschulen von zwölf Ländern zeigte. Diese Ausstellung nahm ihren Weg durch viele Städte Europas und erreichte im Januar 1956 Stockholm als letzte Station. Gerhard Schnell, der alles vorbereitet hatte, konnte an der Eröffnung nicht mehr teilnehmen. Wenige Tage später ging sein von pädagogischem Enthusiasmus getragenes Leben zu Ende. Es besteht kein Zweifel, daß die öffentliche Anerkennung, die heute die Waldorfpädagogik in Schweden besitzt, mit dieser Ausstellung begonnen hat.

Nach einem bekannten Wort sind die nächsten dreißig Jahre, die Zeitspanne einer Generation, in die Hand des Pädagogen gegeben. Der Erzieher will nichts anderes sein als ein Wegbereiter des Künftigen; deshalb muß er ein Sinnesorgan für das Keimhafte entwickeln. Das geschieht in dreifacher Weise: Durch den Umgang mit der geisteswissenschaftlich vertieften Menschenkunde, die den seelischen Bereich und das geistige Element als Wirklichkeiten erkennen kann; es geschieht durch die Bemühung um die eigentliche Erziehungskunst, die Ausbildung einer künstlerischen Methodik; es geschieht letztlich auf dem Boden einer Freien Schule, die von einer autonomen Lehrerschaft verwaltet wird. Das sind die drei Wurzeln, aus denen unsere Schulen wachsen, die Oasen der Menschlichkeit sein möchten.

Der unbefangene Betrachter erkennt im Neubau der Kristofferskolan sofort die Ausprägung der neuen Schulform. „Aftonbladet“ schrieb am 5. Dezember 1967: „Es gibt in diesem Bau keine Korridore und toten Winkel. Wenige Gebäude in Stockholm sind so durchdacht *von innen* gebaut. Architekt Erik Asmussen, dessen Kinder in die Kristofferskolan gehen, hat dieses Bauwerk zustandegebracht durch die überzeugenden Erfahrungen, die er an der Pädagogik Rudolf Steiners gewonnen hat.“ Die bauliche Anlage auf dem Bromma-Hügel, die Sprache der Formen und Farben –

so erschien es dem Berichterstatter –, sind der sichtbare Ausdruck des Geistes, der hier waltet. Es ist der Geist der von Rudolf Steiner begonnenen pädagogischen Erneuerung, den die Kristofferskolan zur Gesundung der heranwachsenden Generation ausbreiten will.

Herbert Hahn, Johannes Tautz

M. J. KRÜCK VON POTURZYN †

In der Theodora M. J. Krück von Poturzyn eigenen Meisterschaft, einen Funken von wahrhaftigem Leben und lebendiger Wahrheit in der Schilderung einer historischen Szene aufleuchten zu lassen, erzählte sie von Raphaels Freund Castiglione im Gedenken an den jüngst verstorbenen Pfarrer der Christengemeinschaft Wilhelm Kelber („Die Christengemeinschaft“, November 1967). Sätze aus dem Gespräch zwischen Castiglione und dem deutschen Ritter von Stein in der Nacht nach der Papstwahl Giovanni Medicis (Leo X.) erscheinen wieder im Gedächtnis, da die Nachricht vom Tode der bedeutenden Schriftstellerin am 7. 1. 1968 eintrifft:

„... man müsse sich hüten, Dinge auszusprechen, die in Schweigen gehüllt bleiben sollten wie in den Eleusinischen Mysterien.“ – „Oder in Fabeln und Mythen gekleidet werden wie in den großen Werken der Kunst.“ „Steil ist der Pfad, weil niemand sich dem wahren Guten ohne Opfer nähern kann“, grübelte der Deutsche, und Castiglione bestätigte: „Dieses Opfer meine ich... Wir haben eine Bruderschaft unter uns mit Namen Divino Amore. Wenn Ihr länger in Rom seid...“

Eitelwolf von Stein murmelte seinen Dank. Es war Zeit zum Aufbruch. Das Letzte, auf das sein Blick fiel, war die Devise auf Castigliones Mütze, von Raphaels Hand gezeichnet: „Aus Finsternis zum Licht.“

Was der Deutsche nicht wissen konnte, war, daß Baldassare Castiglione gerade in diesen Monaten sein Buch über den „Vollkommenen Hofmann“ beendete und in den aufgezeichneten Gesprächen die herrlichsten Worte über die Liebe fand: „Der wahre Gebildete soll, nachdem er das Elend der sinnlichen Liebe überwunden hat, auf einer höheren Stufe der Entwicklung statt mit den Gedanken außer sich zu gehen, wie er es tun muß, wenn er die körperliche Schönheit betrachten will, sie nun in sich selbst kehren, um jene Schönheit zu betrachten, die man mit den Augen des Geistes sieht... Dann wird die Seele, entfremdet der Sünde, gereinigt durch das Studium der wahren Philosophie, erfahren in Weisheit und geübt in den Dingen des Geistes... sozusagen vom Tiefschlaf erwacht, jene Augen öffnen, welche alle haben, aber nur wenige gebrauchen... Indem nun die Seele für irdische Dinge blind wird, macht sie sich in hohem Grade sehend für die himmlischen...“

Sind nicht die Grundmotive des Werkes und des Lebens von Theodora M. J. Krück v. Poturzyn hier von ihr selber zusammengetragen?

Ihrer Tätigkeit als Herausgeberin und Schriftstellerin verdanken wir aus den letzten Jahren die nachfolgenden Bücher:

Verlag Freies Geistesleben:

Garibaldi. Eine Biographie. – Der Prozeß gegen die Templer. Ein Bericht über die Vernichtung des Ordens. – Wir erlebten Rudolf Steiner. Erinnerungen seiner Schüler.

Verlag Urachhaus:

Die Sendung des Mädchens Jeanne d'Arc. Historische Erzählung.

Mellinger Verlag: Diese jungen Menschen. v. K.

ZWANZIG JAHRE OBERUFERER WEIHNACHTSSPIELE IN MEXIKO

Seit die Oberuferer Weihnachtsspiele im Jahre 1947 in Mexiko eingeführt wurden, sind sie in 14 der vergangenen 20 Jahre in deutscher Sprache zur Aufführung gekommen. Nur zweimal wurde das Wagnis unternommen, alle drei Spiele im selben Jahre einzustudieren: das erste Mal 1960, als Helmut von Kügelgen zu Besuch hier weilte und uns mit der Darstellung von drei Hauptrollen helfen konnte, und das zweite Mal in diesem Jubiläumsjahr, in dem wir es aus eigener Kraft geschafft haben, 30 Spieler zu mobilisieren. Fast alle sind berufstätig. Ein fröhliches Ensemble von Christen aller Schattierungen und Juden; ja, die Spiele in ihrer Wahrheitssubstanz erlauben es sogar, den einen oder anderen Mitspieler zu verkraften, der „an gar nichts glaubt“.

Die Spielweise ist beste Stuttgarter Tradition, es mag sogar sein, daß wir – wie einstmals die Oberuferer Bauern in einer nicht-deutschsprechenden Umgebung – heute noch eine orthodoxe Auffassung vertreten, während Stuttgart sich vielleicht in diesem oder jenem „weiterentwickelt“ hat. Der Schreiber dieses Berichts, ehemaliger Stuttgarter Waldorfschüler und „Mastersinger“ der mexikanischen Kumpanei, bekam nämlich Ende der dreißiger Jahre den „Gott Vater“ Zeile für Zeile von Karl Schubert vorgesprochen, und hat ihn erst vor einem Jahr an einen jüngeren Spieler vererbt. Lange Jahre hindurch wurde die Eva von einer Stuttgarter Waldorfschülerin dargestellt; dasselbe gilt für den Darsteller des Teufels. Der Paradeisspielengel kommt von der Kräherwaldschule in Stuttgart; der Gallus, ein hier geborener Deutsch-Mexikaner, lernte die Spiele während seiner Lehrjahre bei Voith in Heidenheim kennen; König Melchior und sein Pagi begegneten den Spielen an der englischen Schule Michael Hall. In einigen Fällen haben wir jetzt schon Mitspieler der zweiten Generation, deren Eltern während

unseres ersten Spiel-Jahrzehnts dabei waren. Unser Prunkstück ist jedoch der Herodes-Darsteller: ein vierschrötiger Mehr-als-zwei-Zentner-Mann. Im Jahre 1952 weilte Marianne Rutz (Lehrerin an der Waldorfschule Uhlandshöhe) in Mexiko und übermittelte unserem Herodes in Dutzenden von Proben Stück um Stück die Spielweise ihres Vaters, Hans Rutz (den Lesern dieser Zeitschrift wohlbekannt), der diese Rolle in Stuttgart in den zwanziger Jahren vollendet verkörperte. Was unser Herodes vor 15 Jahren so aus erster Quelle geerbt hat, ist mit den Jahren gereift und ganz zu seinem Eigenen geworden; seine Wiedergabe von Grausamkeit und angstvoller Verzweiflung ist ein künstlerischer Höhepunkt. Zu unserem Stuttgarter Erbe gehören auch die detaillierten Regie-Notizen aus dem Textbuch von Erich Schwesbich, sowie mancher schriftliche Rat, den wir brieflich von Julie Lämmert erhielten. Für die jüngeren Leser dieses Berichts sei bemerkt, daß die beiden genannten Waldorflehrer durch lange Jahre hindurch die Einstudierung der Spiele in Stuttgart geleitet haben.

Nicht alles wird aber von Stuttgart kopiert, sondern der mexikanische Einschlag kommt hie und da durch: sei es nun, daß einmal ein Hirt mit einem Sarape bekleidet erscheint; sei es, daß wir in den ersten Jahren in einem Klosterhof aus dem 17. Jahrhundert unter freiem Himmel spielten (im Dezember!). Von den Gründungs-Mitgliedern des Jahres 1947 sind noch drei aktiv tätig: einer davon, unser Josef-Darsteller, ist ein intimer Kenner der kirchlichen Traditionen und weigerte sich kategorisch, den Josef – nach Stuttgarter Vorbild – in braun-lila Gewandung zu spielen: nein, nur braun-grün sei „liturgisch korrekt“. Ihm verdanken wir auch die Umgestaltung der Szene, mit der sich die Hirten von der Krippe zu Bethlehem verabschieden: selbst die mexikanischen Indianer würden in der Kirche niemals dem Allerheiligsten den Rücken zukehren; deshalb ziehen sich auch unsere Hirten rückwärtsschreitend von der Krippe zurück, und gehen nach jedem Schritt tief in die Knie.

Schließlich muß auch noch in Dankbarkeit des österreichischen Einschlags gedacht werden. Wir sind besonders froh, wenn wir „echte“ Österreicher als Mitspieler gewinnen können; davon hatten wir aber dieses Jahr leider nur drei (unter dreißig), die darüber wachten, daß wir uns nicht unnötig vom richtigen Dialekt entfernten. Und umgekehrt: ... daß wir das starre Festhalten am überlieferten Dialekt da aufgaben, wo er „nicht einmal“ den Österreichern verständlich war.

Das Echo, das die Spiele bei der deutschverstehenden Bevölkerung Mexikos (etwa 12 000 Seelen) gefunden haben, ist leider recht schwach. Trotz öffentlicher Ankündigungen erscheinen immer nur 200 bis 300 Zuschauer: das sind überwiegend Familienangehörige der Mitspieler, sowie einige wenige Getreue, die Jahr um Jahr wiederkommen. Und gerade von diesen würden wir uns viel mehr wünschen.

Hans Berlin

WELEDA

HEILMITTELBETRIEBE

Weleda Präparate zur Körperpflege und für die Mutter und das Kind sind bewährte Helfer für eine vorbeugende Gesundheitspflege. Die Auswahl und Verarbeitung der wertvollen natürlichen Rohstoffe erfolgt nach den gleichen Methoden und Qualitätsgrundsätzen, welche für die Weleda Heilmittel angewendet werden. Im eigenen Anbau nach biologisch-dynamischer Wirtschaftsweise wird ein hoher Prozentsatz der für die Weleda Präparate benötigten Heilpflanzen gewonnen.

Die medizinische Körperpflege für

MUTTER UND KIND

Weleda Hauttonikum

fettfrei, entlastet das Bindegewebe in der Schwangerschaft

- belebt müde Beine, beugt Krampfadern vor

Weleda Massage- und Hautfunktionsöl zur täglichen Körperpflege nach dem Baden und Waschen

- beugt „Schwangerschaftsstreifen“ vor
- regt den Kreislauf an

Everon Kastanienbad

unterstützt den venösen Kreislauf besonders in den Beinen – wichtig während und nach der Schwangerschaft

Weleda Calendula Kinderöl, -creme, -puder

pflegen und schützen vor Hautreizungen, beugen dem Wundwerden vor

- Everon Iris-Pflanzenseife zur milden Reinigung

Weleda Milchbildungstee

fördert die Milchsekretion

Weleda Aufbaukalk

zur gesunden Knochen- und Zahnbildung

- fördert die Nahrungsauswertung bei Kindern und bei Frauen in der Schwangerschaft

Weleda Schlehen-Elexier

stärkt die Lebenskräfte

- wirkt aufbauend und kräftigend in Kindheit und Jugend
- für junge Mütter während der Schwangerschaft und nach der Entbindung

Erhältlich in Apotheken, Drogerien und Reformhäusern

Neuaufgabe!



Dan Lindholm

Wie die Sterne entstanden

Norwegische Natursagen, Fabeln und Legenden. Mit Holzschnitten von Gösta Munsterhjelm.

2., verbesserte Auflage. 55 Seiten Großoktav, Pappband DM 7.80

„Dan Lindholm hat hier für junge und alte Leser eine schöne Anzahl von Natursagen seiner norwegischen Heimat gesammelt und in urwüchsiger, volkstümlicher Sprache erzählt. Man spürt, daß hier ein geübter Erzähler spricht, der maßzuhalten versteht und seiner Wirkung sicher ist.“

Die Bücherkommentare



VERLAG
FREIES GEISTESLEBEN

Rudolf Steiner-Taschenbuch-Ausgaben

- | | |
|--|---|
| 1 Erkenntnistheoretische Grundschriften. | 8 Theosophie. |
| 2 Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? | 9 Anthroposophie – ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte. |
| 3 Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums | 10 Zur Dreigliederung des sozialen Organismus. |
| 4 Reinkarnation und Karma. | 11 Die Philosophie der Freiheit. |
| 5 Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit. | 12 Kunst und Kunsterkenntnis. |
| 6 Die Erziehung des Kindes / Die Methodik des Lehrens. | 13 Mein Lebensgang. |
| 7 Goethes Naturwissenschaftliche Schriften. | 14 Goethes «Sprüche in Prosa». Mit einer Einleitung und Anmerkungen von Rudolf Steiner. |

Kartoniert je DM 3.50, Bd. 13 DM 5.80

Ebenfalls als Taschenbuch:

Wir erlebten Rudolf Steiner

Erinnerungen seiner Schüler, herausgegeben von M. J. Krück von Poturzyn.
274 Seiten, kart. DM 4.80.



VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

H e i m s c h u l e S c h l ö s s l i 3232 I n s / S c h w e i z

Freies heimpädagogisches Seminar:

Praktische und theoretische Ausbildung geeigneter junger Menschen als Heimpädagogen. Diplom nach 3 Jahren. Kein Schulgeld. Entschädigung für Mithilfe im Heim.

Auskunft erteilt: R.Seiler, 3232 Ins, Telefon 032 83 10 50.