

Christoph Strawe

Soziale Fragen im »Lehrplan«

*Teil II **

Wenn der Begriff »Lehrplan« hier in Anführungszeichen gesetzt wird, so deshalb, weil es sich nicht um ein Curriculum im üblichen Sinne handelt. Diskussionen der letzten Jahre bieten Veranlassung, an das zu erinnern, was Caroline von Heydebrand seinerzeit zum besonderen Charakter dieses Lehrplans schrieb: »Was Dr. Rudolf Steiner angab über die Art und Weise, wie der sogenannte Lehrstoff auf die einzelnen Klassen der Waldorfschule zu verteilen wäre, das war immer der letzte Abschluß von Betrachtungen, die das Wesen der einzelnen kindlichen Entwicklungsstufen zum Gegenstand hatten. Zu diesen Betrachtungen wurden die Lehrplanausführungen gleichsam als einzelne Beispiele gegeben; diese oder jene Gebiete sollte das Kind seiner Entwicklung nach in dieser oder jener Klasse kennenlernen. Solche Beispiele konnten die Lehrer in ihrer praktischen Arbeit an der Schule dann ausarbeiten, ergänzen und aus eigenen Erkenntnissen erweitern. So hat sich ein Lehrplan herausgebildet, dem vor allen Dingen alles Programmatische und Dogmatische ferngeblieben ist. Auch das, was im folgenden über die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen ausgeführt ist, sollte daher nicht dogmatisch, nicht als starres Gesetz genommen werden. Der ideale Lehrplan muß das sich wandelnde Bild der werdenden Menschennatur auf ihren verschiedenen Altersstufen nachzeichnen, aber wie jedes Ideal steht er der vollen Wirklichkeit des Lebens gegenüber und muß sich dieser einfügen. [...] Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen des heranwachsenden Menschen gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat.«¹

* Fortsetzung der im Februarheft begonnenen Skizze. Gegenüber der Erstveröffentlichung im Rundbrief »Dreigliederung des sozialen Organismus« (Heft 3/96) gekürzt.

1 Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Caroline von Heydebrand. Neuaufl. Stuttgart 1983, S. 11 f. Soweit nichts anderes angegeben ist, sind alle Zitate zum »Lehrplan« aus diesem Werk entnommen. Zum »Lehrplan« vgl. auch Tobias Richter (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule, Stuttgart 1995. In bezug auf die sozialen Motive des »Lehrplans« ist diese Darstellung – trotz mancher nützlicher Details – eher enttäuschend. Eine entsprechende Überarbeitung bei einer Neuauflage wäre wünschenswert.

Betrachtet man diesen »Lehrplan« unter dem Gesichtspunkt der sozialen Erziehung, so entdeckt man: Es sind keineswegs nur bestimmte Fächer, in denen dieser Gesichtspunkt eine Rolle spielt; vielmehr ist der Lehrplan in seiner gesamten Komposition von diesem Motiv durchwoben. – Diese Entdeckung ist von größter Wichtigkeit. Denn dieses »Potential« des Lehrplans wird nur dann in voller Weise wirksam werden können, wenn der Lehrer die oft nicht unmittelbar auf der Hand liegenden Zusammenhänge dieses oder jenes Elementes mit der sozialen Frage auch durchschaut. Im folgenden sei der Versuch gewagt, solchen Motiven im »Lehrplan« nachzuspüren, wobei es sich jedoch nur um das Aufweisen exemplarischer Beispiele handeln kann.

Motive, die bereits in der 1. Klasse intoniert werden

Exemplarisch sei zunächst der »Lehrplan« der 1. Klasse betrachtet.

Im Malen und Zeichnen lernt das Kind die Form als Werk der Farben anzuschauen, es lernt die Linie zunächst als Farbgränze kennen. Was das später für ein Verständnis sozialer Fragen bedeutet, sollte nicht unterschätzt werden. Denn dieser Ansatz beugt der Neigung zum scharf-linienhaften, willkürlich oder formal umgrenzenden Denken vor, die eine so verhängnisvolle Rolle im sozialen Leben spielt. Er hilft später zu erkennen, wie sich richtige Grenzziehungen, z.B. auch der Grenzverlauf zwischen den Gliedern des sozialen Organismus, daraus ergeben, daß sich verschiedene Tätigkeitsfelder oder Gebiete ihrer eigenen Qualität (ihrer Farbe) gemäß ausleben können. Überlagerungen müssen keine konflikträchtigen »Überschneidungen« sein, sondern sich aus der Natur der Sache ergebende Mischungen. (Auch in der Selbstverwaltung der Waldorfschule wäre ja manches Problem leichter lösbar, wenn man sich am Malen klarmachen würde, wie sich etwa aus der Eigenart schulischer und pädagogischer Verantwortung einerseits klare Farbunterschiede, andererseits aber auch ein Bereich sich durchmischender Verantwortung zwischen Lehrern und Eltern ergibt.) Ebenso wenig zu unterschätzen ist die Bedeutung des Formenlaufens und -zeichnens für die Bildung eines Formgefühls, das später eine Hilfe bei der Erkenntnis der inneren Dynamik sozialer Prozesse sein kann.

Die Entwicklung des Schreibens aus dem malenden Zeichnen – aus Bildern und Gebärden – wird man zunächst ebenfalls nicht in eine Verbindung mit der sozialen Frage bringen. Eine solche Verbindung ist aber vorhanden. Geht es doch darum, zunächst Buchstabenform und Bedeutung bzw. Inhalt zusammenzuhalten, nicht einen Umgang mit Formen zu pflegen, die dem Inhalt äußerlich bleiben, bloß konventionelle und damit willkürliche Zeichen sind. Im Sozialen stehen wir immer wieder vor der Aufgabe, Formen so zu gestalten, daß sie dem Leben entsprechen, daß sie es fördern, statt es zu hemmen

oder gar zu ersticken. Wer dagegen das automatenhafte Reagieren auf konventionelle Zeichen fördert, fördert auch das gedankenlose Akzeptieren von Konventionen und damit den Konformismus im sozialen Leben.

Der Fremdsprachenunterricht fördert das Verständnis fremder Völker – und damit Friedensfähigkeiten. Indem zunächst das lebendige Sprechen erlernt, Grammatik noch nicht betrieben wird, erlebt das Kind die Sprache als ein sich von innen Gestaltendes, nicht von außen formal Geregelt. Die Grammatik kann dann zu gegebener Zeit hinzutreten, als das Verständnis der gesetzmäßigen Art dieser Gestaltung von innen. Dieser Ansatz kann später helfen, eine der entscheidenden Klippen zu umschiffen, die heilsamem sozialen Handeln im Wege stehen: die Gefahr, der komplexen sozialen Wirklichkeit gegenüber in der Distanzgeste des externen Beobachters zu verharren, welcher Veränderungen nicht von innen her, von menschlich-individueller Initiative, von Selbstorganisation und Selbstverwaltung, sondern von äußeren Regelungen – z.B. durch Staat und Bürokratie – erwartet.

Auch im Rechenunterricht finden wir Motive, die zugleich soziales Lernen fördern. Vom Ganzen in die Teile zu gehen, »also z.B. die Addition ausgehend von der Summe, die Multiplikation von dem Produkt usw.« zu entwickeln, ist ein solches Motiv. Es macht, wie schon C. v. Heydebrand bemerkt, einen großen Unterschied, ob wir etwas verteilend verschenken oder sukzessive für uns selbst einzuheimsen lernen. An der Geste der Teilung eines Ganzen hängt z.B. die Frage, wie wir zu unserem Einkommen gelangen: durch die Summierung von Ansprüchen, die mit Interessenmacht durchgesetzt werden müssen, oder durch die Verständigung über einen fairen Anteil an der Wertschöpfung. Es gilt z.B., den Lohn nicht als »Preis der Arbeit« mißzuverstehen, sondern als »vertragliches Teilungsverhältnis in bezug auf das gemeinsam Erwirtschaftete«² (R. Steiner) zu begreifen und zu behandeln. Auch die großen Fragen nach dem Anteil des Staates, der Kultur und der sozialen Sicherungssysteme an der Gesamtwertschöpfung sind letztlich Fragen einer Verständigung über gerechte Anteile. Wer das einmal begriffen hat, wird auch einsehen, daß wir in unserem Wirtschaftsleben Organe ausbilden müssen, in denen eine Verständigung über diese Fragen überhaupt erst möglich wird. Das ist der Zusammenhang zwischen Rudolf Steiners Konzept des Rechenunterrichts und seiner Idee einer »assoziativen Wirtschaft«!

In ähnlicher Weise kann auch der Eurythmieunterricht betrachtet werden, ermöglicht das Eurythmische doch, sich individuell in das Ganze eines gemeinsamen Bewegungsgeschehens hineinzustellen. In der 2. Klasse wird dann durch Übungen wie »Wir suchen uns«, »Ich und du« usw. diese soziale

2 Zum Ansatz des Rechenunterrichts auch: R. Steiner: »Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft« (1920), GA 301, Dornach 1958, 10. Vortrag, S. 152 ff.

Seite direkt betont. Bei diesen Formen ist »jedes einzelne Kind aufgerufen, seinen eigenen Weg, den es dabei zu schreiten hat, genau zu kennen und gleichzeitig mit den anderen Kindern in einer Gruppenform sich zu bewegen«. Im »Lehrplan« der 4. Klasse wird dann direkt von »Gruppenübungen zur Pflege der Geselligkeit« gesprochen. – Auch das Musikalische bildet die sozialen Fähigkeiten: Der im buchstäblichen und übertragenen Sinne so wichtige Zusammenklang entsteht, wo man im eigenen Musizieren zugleich auf die anderen hört. Ähnlich wachsen Fähigkeiten des Zuhörens und der Kommunikation beim Lauschen auf die Erzählungen des Lehrers und beim Nacherzählen.

Eine besondere Stellung hat die Heimatkunde. Sie »hat die Aufgabe, das träumende Kind allmählich für seine Umgebung aufzuwecken, so daß es sich bewußter verbinden lernt mit seiner Umgebung.« Dies geschieht in der 1. Klasse, indem man in in fabelähnlichen Geschichten die Pflanzen und Tiere der Heimatlandschaft ihre Wesensart aussprechen läßt. Damit wird ein Keim gelegt auch für das Verständnis ökologischer Fragen und der Rolle der Region als Lebensraum.

Die Motive entfalten sich

In der 3. Klasse entfalten sich die zuletzt angeschlagenen Motive weiter durch den Sachunterricht, wobei das Kind den Hausbau und die Feldbestellung einerseits bis in die praktische Handhabung hinein kennenlernt, andererseits ein dankbares Gefühl für das wunderbare Zusammenspiel der Mineral-, Pflanzen- und Tierwelt bekommt. »Aber vom Moralisch-Fühlsamen lenkt man immer wieder ins Praktisch-Wirkliche zurück«. Solche Intentionen stehen im deutlichen Gegensatz zu der verbreiteten Auffassung, der Waldorfschule liege das Hochgeistig-Schwebende näher als das Handfest-Praktische. Auch im Rechenunterricht wird die Anwendung der Rechnungsarten »auf einfache Dinge des praktischen Lebens« gefordert, und im Hinblick auf den Handarbeitsunterricht legte R. Steiner großen Wert darauf, daß Gebrauchsgegenstände gefertigt und kein »l'art pour l'art« betrieben werde. In der Eurythmie werden u.a. Übungen vorgeschlagen, durch die sich das Kind durch feste Schritte auf die Erde hinstellen und ein gesundes Selbstbewußtsein entwickeln kann.

Im deutschsprachlichen Unterricht der 4. Klasse soll nun alles schriftliche Nacherzählen und Beschreiben in das Abfassen von Briefen aller Art übergeleitet werden, auch kleinerer Geschäftsbriefe – ein Thema, das von nun an im »Lehrplan« immer wieder auftaucht. Die Heimatkunde wird jetzt »Geschichte und Geographie der Heimat des Kindes. ... Man erzählt z.B., wie Obstbau und Weinbau in die Gegend kamen, wie einzelne Industrien der Heimat ent-

standen sind usw.«³ Dieses Motiv wird dann im Geographieunterricht der folgenden Klassen entfaltet, wo ein besonderes Gewicht auf der Wirtschaftsgeographie liegt.

Im deutschsprachigen Unterricht der 5. Klasse liegt die soziale Dimension unmittelbar auf der Hand: »Es ist wichtig, daß es [das Kind] in diesem Alter ein Organ dafür entwickelt, welcher Unterschied im Wiedergeben der eigenen und der fremden Meinung besteht, im Berichten dessen, was es selber denkt, gesehen und gehört hat usw., und dessen, was es mitteilt aus dem Munde anderer. In der ganzen Art seines Sprechens und Schreibens soll das Kind hierauf Rücksicht nehmen lernen.«

Das Thema »Geschäftsbriefe« wird dann in der 6. Klasse wieder aufgegriffen. Rudolf Steiner sah in den Geschäftsbriefen im Sprachunterricht eine Alternative zum seinerzeit üblichen sentimental moralisierenden Besinnungsaufsatz. Er äußerte sich hierüber wie folgt: »Hat man das Kind vorzugsweise mit sentimentalem Idealismus übersättigt im 13.-15. Jahr, so wird ihm später der Idealismus zum Ekel, und es wird ein materialistischer Mensch.«⁴ Läßt man die Kinder hingegen zunächst (etwa morgens) Geschäftsbriefe schreiben, so entwickeln sie unterbewußt auch eine Bereitschaft, (etwa nachmittags) Religiöses aufzunehmen.⁵

Im Geschichtsunterricht der 5. Klasse wird nun aus Geschichten »Geschichte«; ein Blick für die Kulturepochen, über einzelne historische Gestalten hinaus, wird entwickelt – und damit auch der Blick für das jeweils Charakteristische der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in den Epochen. Von dieser Zeit an wird nun der Geschichtsunterricht vielfältige Möglichkeiten eröffnen, an das Verständnis der Grundfragen sozialer Gestaltung heranzuführen. Möglichkeiten, das Verständnis für eine Aufgabenteilung des Geistes-, Rechts- und Wirtschaftslebens zu wecken, bieten sich etwa durch die Art und Weise der Darstellung des theokratischen Geisteslebens der alten Kulturen, in der Behandlung der Entstehung einer selbständigen Rechtssphäre im alten Rom, durch die Beschäftigung mit dem Aufkommen des modernen Wirtschaftslebens, mit der neueren Staatsentwicklung, mit den Allgemei-

3 Wie in diesem Zusammenhang Elemente der Dreigliederung des sozialen Organismus eingeführt werden können, beschreibt Christoph Stegmann in »Erziehungskunst«, Heft 6/7 1993 (dort auch Anregungen zum Geschichtsunterricht in der Klassenlehrerzeit).

4 R. Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. GA 294, Vortrag vom 5. September 1919. Zit. nach E. Fucke: Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klassen 6 – 10 an Waldorfschulen, Stuttgart 1991, S. 191. Diese Arbeit ist für unser Thema von grundlegender Bedeutung.

5 R. Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. GA 294, 5.9.1919. Zit. nach E. Fucke, a.a.O., S. 193 f.

nen Menschenrechten und der Französischen Revolution, aber auch mit den Totalitarismen dieses Jahrhunderts. Für die 8. Klasse z.B., in der der Geschichtsunterricht bis zur Gegenwart fortgeführt werden soll, wird ausdrücklich gefordert, daß anschaulich gemacht werde, »wie die Erfindung der Dampfmaschine, des mechanischen Webstuhls usw. die Erde umgestaltet haben«. Die Forderung für die 12. Klasse, einen »Ausblick auf die sich schon offenbarenden Zukunftsgestaltungen« zu geben, darf durchaus als Aufforderung betrachtet werden, die Frage zu behandeln, welche radikalen Folgen die Mündigkeit des Einzelnen – ein Thema, zu dem der volljährig werdende Schüler ein existentielles Verhältnis hat – für die gesellschaftliche Struktur nach sich zieht (nämlich die der Gliederung des sozialen Gefüges, damit es für mündige Menschen gestaltbar wird).

Indem sich die Heimatkunde in der 5. Klasse zur eigentlichen Geographie erweitert, soll sie in den Kindern »das Gefühl des brüderlichen Verbundenseins mit allen Erdgebieten erwecken«. Zur gleichen Zeit wird in der Pflanzenlehre das Leben der Erde als Organismus, die Beziehung der Flora mit der Umgebung behandelt und damit ein empfindendes Verständnis ökologischer Zusammenhänge ermöglicht. Eine tätige Liebe zur Natur bedeutet ja eine Erweiterung der Sozialität über den bloß menschlichen Bereich hinaus. Der Zusammenklang der Naturkunde mit anderen Fächern kann darüber hinaus ein anfängliches Verständnis für das Verhältnis von Ökonomie und Ökologie erwecken.

Für den Rechenunterricht der 6. Klasse wird u.a. die Behandlung von Zins-, Wechsel- und Diskontrechnung gefordert. Welche vielfältigen Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Verbindung von Algebra und Wirtschaftskunde sich hier ergeben, hat Ernst Schubert in einer bemerkenswerten Arbeit dargestellt.⁶

Parallel zu diesem Einstieg bietet der Gartenbau ab der 6. Klasse (ab der 9. dann als Epochenunterricht) die Möglichkeit, nicht nur zu lernen, »wieviel Mühe und Sorgfalt und Geduld dazu gehört, bis etwas genußreif geerntet werden kann«, sondern auch das Verständnis für die eminente Bedeutung einer ökologischen (biologisch-dynamischen) Landwirtschaft zu entwickeln.⁷ (In Verbindung mit dem Werkunterricht wird hier auch der Arbeitswille, die Freude am gelingenden Tun unmittelbar gepflegt.) Von einer anderen Seite

6 E. Schubert: Der Mathematikunterricht in der sechsten Klasse an Waldorfschulen. Die Einführung der Algebra aus der Wirtschaftskunde, Stuttgart 1995. Vgl. auch Kapitel »Elementare Wirtschaftskunde als Beitrag zur sozialen Bildung. Beispiel einer Unterrichtsepoche im 6. Schuljahr einer Freien Waldorfschule«, in Leber/Bohnsack (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall, Weinheim/Basel 1996, S. 343 ff.

7 In der 10. Klasse werden dann in einer theoretischen Epoche auch Bodenkunde und Düngerlehre durchgenommen.

arbeitet auch die Naturkunde in der 7. Klasse auf das soziale Verständnis hin, soll doch hier die Naturbetrachtung zum Menschen zurückgeführt, sollen Ernährungs- und Gesundheitsverhältnisse behandelt werden. Dabei wird angemerkt, daß in diesem Alter Ernährungs- und Gesundheitsfragen noch so besprochen werden können, daß die Betrachtung weniger als im späteren Alter vom Ego-Gesichtspunkt des eigenen leiblichen Wohls übertönt wird. In diesem Alter kann also das Verständnis dafür entstehen, daß gesunde Ernährung zugleich ein Beitrag zur menschlichen Entwicklung und zur Heilung der Erde ist, – eine Erkenntnis, von der für ein bewußtes Verbraucherverhalten im späteren Alter viel abhängt. (In der 8. Klasse wird dann das Thema Ernährung nochmals in der Chemie aufgegriffen.)

In der 7. und 8. Klasse ›Kernpunkte der sozialen Frage‹?

Man sieht aus dem Skizzierten, wie sich im »Lehrplan« mittelbar auf das soziale Verständnis und die soziale Fähigkeitsbildung hinwirkende Motive im Laufe der Schulzeit immer mehr mit einer unmittelbaren, dem jeweiligen Alter entsprechenden Beschäftigung mit sozialen Fragen verweben. Dabei setzt diese unmittelbare Beschäftigung keineswegs erst in der Oberstufe ein. Die Konferenzprotokolle der ersten Waldorfschule (8.3.1920) enthalten folgende, oft übersehene Stelle: »Es wird berichtet über den Unterricht in sozialer Erkenntnis. Dr. Steiner: In der 7. und 8. Klasse könnte man das geben, was in den ›Kernpunkten der sozialen Frage‹ steht.«⁸ Gewiß ist damit nicht eine Textarbeit an den »Kernpunkten« gemeint, wohl aber kann die inhaltliche Beschäftigung mit der sozialen Frage, wenn dies in altersgerechter Weise geschieht, durchaus in der 7. Klasse beginnen.

In ähnliche Richtung deutet die Forderung, den Kindern im 13.-16. Jahr gewisse »Zusammenfassungen von Betriebszweigen« nahezubringen. Über die Bedeutung dieses Nahebringens sagt R. Steiner: »Heute ist im Leben alles spezialisiert. Dieses Spezialisieren ist eigentlich furchtbar, und es ist hauptsächlich im Leben soviel spezialisiert, weil wir schon im Unterricht anfangen zu spezialisieren. Was da ausgeführt worden ist, das könnte man zusammenfassen in den Worten: Es soll alles dasjenige, was das Kind lernt im Laufe seiner Schuljahre, zuletzt irgendwo so verbreitert werden, daß es überall die Fäden hineinzieht in das praktische Leben.«⁹ Es wird durch diesen Ansatz von vornherein jenes Empfinden gedämpft, das eine so verhängnisvolle Rolle

8 Konferenz vom 8. März 1920. In: R. Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Erster Band, GA 300/a, Dornach 1975, S. 123. Zu R. Steiners Schrift »Die Kernpunkte der sozialen Frage ...« von 1919 (GA 23) siehe Teil 1 dieser Skizze (im Februarheft).

9 Zit. nach Fucke, Grundlinien, a.a.O., S. 185.

spielt und oft jede Initiative zur sozialen Erneuerung lähmt: das der Undurchschaubarkeit – und damit zugleich der Ungestaltbarkeit – des komplexen gesellschaftlichen Lebens.

Zu dem geforderten Unterricht in sozialer Erkenntnis gehört auch die Buchführung. R. Steiner: »So sollte im Grunde genommen kein Kind das 15. Jahr erreichen, ohne daß ihm der Rechenunterricht in die Erkenntnisse der Regeln wenigstens der einfachsten Buchführungsformen übergeführt worden ist.«¹⁰ Menschheitsgeschichtlich ist das Aufkommen der doppelten Buchführung mit dem heraufziehenden Zeitalter eines immer stärker individuellen Bewußtseins verbunden, das die Gefahr egozentrischer Isolation und egoistischen Handelns birgt. An der doppelten Buchführung kann gelernt werden, wie jede Buchung ihre Gegenbuchung, jede Handlung ihre Folge nach sich zieht. In Tendenzen wie der verstärkten Diskussion über Öko- und Sozialbilanzen drückt sich das Wachwerden für die Folgen unserer Handlungen aus. Es sind dies Keime eines ökonomischen Gesamtverantwortungsbewußtseins, das in der betriebs- und marktwirtschaftlich orientierten Ökonomie zu kurz gekommen ist. Wie lernen wir es, die ökologischen und sozialen Folgen ökonomischer Entscheidungen von vornherein mitzubedenken? Welche Organe müssen wir dem Wirtschaftsleben einbilden, um in bezug auf diese Fragen überhaupt handlungsfähig zu werden? Wer einmal die Schule der Buchführung durchlaufen hat, wird leichter einen Sinn für diese brennenden Fragen entwickeln können, er wird aber auch in bezug auf die ökonomischen Fragen der eigenen Lebensgestaltung lebensstüchtiger werden.¹¹

Ausdrücklich bejaht R. Steiner eine ihm vorgeschlagene »Lebenskunde über die verschiedensten Wirtschaftsgebiete«¹². In der ersten Konferenz der neuen Schule am 25.9.1919 sagt er darüber: »Gewährsmenschen ... praktische Fachmänner ... Die müßten die einzelnen Zweige der Lebenskunde zusammenstellen ... Solche, ... die im praktischen Wirtschaftsleben drinstehen, die wissen, wie sie sich auf solche Fragen zu konzentrieren haben, wenn sie so etwas ausarbeiten.« Diese Anregungen wurden jahrelang wenig aufgegriffen. In den letzten Jahren ist die Sensibilität für das Thema gewachsen, was sich

10 R. Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, GA 294, Dornach 1990, Vortrag vom 3.9.1919. Fucke (Grundlinien einer Pädagogik ..., a.a.O.) ist mit Recht der Auffassung, daß die Buchführung ab der sechsten Klasse kein Fremdkörper sei. Dazu, wie erste Schritte in der 6. Klasse aussehen können, vgl. E. Schuberth, a.a.O.

11 Vgl. M. Brater, C. Munz, P. Benkhofer, E. Fucke: Die pädagogische Bedeutung der Buchführung. Überlegungen und Erfahrungen zu ihrem Einsatz in der Waldorfschule. Stuttgart 1994. Als wohl erster hatte auf die pädagogische Bedeutung der Buchführung immer wieder B. Hardorp aufmerksam gemacht.

12 Konferenz vom 25.9.1919. In: R. Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart (1919-1924). Bd. 1, GA 300a. Vgl. Fucke, a.a.O., S. 157.

auch in den bereits angeführten Publikationen widerspiegelt.¹³ Zu verweisen ist weiterhin auf Erhard Fucks »Wirtschaften – was ist das?«¹⁴

Der »Lehrplan« der 7. Klasse bietet noch viele weitere Motive eines Zusammenklings des Unterrichts verschiedener Fachgebiete in bezug auf soziale Fragen: In der Geographie wird die Betrachtung der Himmelsverhältnisse fortgesetzt, wobei man »beginnt mit der Schilderung der geistigen Kulturverhältnisse der Erdbewohner, immer im Zusammenhang mit dem, was man über die materiellen und wirtschaftlichen Verhältnisse bereits kennengelernt hat«. Zugleich wird der »geschäftlich-praktische Sinn ... in Geschäftsbriefen und Aufsätzen weiter sorgfältig gepflegt«, und Fähigkeiten zur ausgewogenen Urteilsbildung in bezug auf soziale Fragen werden veranlagt, z.B. durch »dialektische« Aufsatzthemen, etwa über die Frage, welche progressiven und welche bedenklichen Wirkungen durch die Buchdruckerkunst entstanden sind. Parallel dazu lernt der Schüler in der Physik für die moderne Technik wichtige mechanische Grundbegriffe kennen: »den Hebel, das Rad an der Welle, Flaschenzug, schiefe Ebene, Walze, Schraube usw.« – »Mit Hilfe der gewonnenen physikalischen, chemischen, geographischen und naturkundlichen Begriffe gibt man eine zusammenfassende Darstellung der Betriebs-, Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse«, während zugleich die zu erlernenden mathematischen Kenntnisse wiederum im »Zusammenhang mit dem praktischen Leben« durchgenommen werden sollen. All diese Motive werden in den folgenden Klassen weiter entfaltet.

8. bis 12. Klasse

Der junge Mensch nach der Geschlechtsreife soll seine »voll erwachte Denkkraft und Urteilsfähigkeit« betätigen, wobei ausdrücklich formuliert wird: »Das Verhältnis, das sich der junge Mensch zu seiner Umwelt nun bewußt und selbständig erringen will, verlangt ständigen Kontakt mit dem praktischen Leben und den Errungenschaften der modernen Technik« und zugleich die »Anregung durch tiefe Menschheitsprobleme«. Das heißt auch, daß ab der 8. Klasse der Zeitbezug des Unterrichts ein noch direkterer sein muß. Dies gilt heute noch mehr als zu Zeiten der Gründung der Waldorfschule, werden Jugendliche doch durch die Medien viel früher mit Zeitproblemen konfrontiert. An der Glaubwürdigkeit der Auseinandersetzung des Lehrers mit Zeitfragen hängt jetzt sehr viel. Verheerend wirkt es, wenn z.B. im Geschichtsunterricht der höheren Klassen der Eindruck entsteht, zwar alles über die Schlacht von Chaironeia, aber wenig über die Probleme des 20. Jahrhunderts

13 Siehe Teil 1 dieses Beitrags in »Erziehungskunst«, Heft 2/1997, S. 144, Anm. 4.

14 Erhard Fucks: Wirtschaften – was ist das? Ein Lesebuch für Jugendliche zur Einführung in die Zusammenhänge des Wirtschaftslebens, Stuttgart 1993.

erfahren zu haben. Ob man an den geforderten Stellen im Unterricht wirklich bis zur unmittelbaren Gegenwart vorstößt, ist weit mehr als eine Frage der Stoffbewältigung.

Immer wichtiger wird nun auch das Durchschauen der technischen Welt. So sollte die Physik in der 9. Klasse laut »Lehrplan« ihr Ziel bekommen »in den zwei wichtigen Verkehrsmitteln, der Lokomotive und dem Telefon: Wärmelehre und Mechanik werden bis zum genauen Verständnis der Lokomotive, Elektrizitätslehre und Akustik bis zum Verständnis des Telefons behandelt.« Daß heute Automobil und Computer von zentraler Bedeutung sind, ist selbstverständlich. Die im »Lehrplan« seinerzeit vorgesehene Einführung in die Einheitskurzschrift in der 9. und 10. Klasse ist zwar – durch die Veränderung der Bürowelt – nicht mehr aktuell, aktuell bleiben aber R. Steiners damalige Überlegungen zur Einführung der Sache, die er einerseits als »Kultur-Unfug« bezeichnet, von der er aber andererseits sagt: »Da sie da ist, kann man sie nicht entbehren, genauso wenig wie das Telefon.« Es sei schon ganz gut, daß die Kinder das lernen. Und er plädiert ausdrücklich dagegen, Stenografie als Wahlfach anzubieten, wie er immer gegen Stimmungen ankämpft, sich aus der Zeit auszuklinken und auf einer Insel der Seligen einzurichten. (Zu fragen wäre, was denn heute an die Stelle der Kurzschrift zu treten hätte. Naheliegender wären moderne Bürotechniken, Texterfassung, Tabellenkalkulation etc.)

Im Englisch- und Französischunterricht der vier oberen Klassen soll »das Verständnis für den Charakter und die Lebensart der fremden Völker durch zusammenhängende Betrachtungen ihrer Kulturen vertieft« werden, wobei die Lektüre im Mittelpunkt steht. Durch eine entsprechende Auswahl von Texten, beispielsweise zum englischen Parlamentarismus, besteht hier eine große Chance auch im Hinblick auf eine Klärung sozialer Fragen.

Selbstverständlich werden in der Oberstufe die Schüler auch verstärkt unmittelbare soziale Aufgaben übernehmen: Pausenaufsichten, Verkehrslotsendienst, Hilfen bei Tagungen, Patenschaften für die neuen 1. Klassen, der Ausflug mit der Patenklasse, die Mitgestaltung des Faschingsballs, des Sommerfests, des Martinsmarkts und des Adventsbasars, z.B. durch einen eigenen Stand für eine Patenschule in der Dritten Welt.¹⁵ In der letzten Zeit haben Waldorfschüler selbständig überregionale Tagungen organisiert, um über die zentralen Fragen und Aufgaben der Gegenwart ins Gespräch zu kommen.¹⁶

Der »Lehrplan« der 10. Klasse ist überall von Motiven durchwoben, die

15 Zu sozialen Aktivitäten in der Oberstufe vgl. auch M. Karutz in »Erziehungskunst« Heft 9/93. Das im vorliegenden Zusammenhang ebenfalls relevante Thema »Projektarbeiten« behandelt A. Schubert in »Erziehungskunst« Heft 3/93.

16 Die Frage nach der Bildung von Organen der Schülermitwirkung kann hier nicht behandelt werden; damit beschäftigt sich Stefan Leber in seinem Buch »Die Sozialgestalt der Waldorfschule«, Stuttgart 1978, S. 212.

mittelbar oder unmittelbar das soziale Verständnis entscheidend fördern können. So wird im Deutschunterricht der 10. Klasse anhand des Nibelungenliedes der große »Menschheitsübergang von der unindividuellen Blutsverwandtenliebe zur individuellen Liebe, von der Darstellung übermenschlicher Wesen zu der des Erdenmenschen, vom Heidnischen zum Christlichen« (das in der Gestalt des Dietrich von Bern aufscheint) dargestellt, was so entscheidend für das Verständnis unserer Zeit ist. Denn heute kommt es überall darauf an, das alte Blutsverwandtschaftsprinzip durch das Prinzip geistiger Wahlverwandtschaften zu ersetzen, aus denen sich jene Verantwortungsgemeinschaften bilden, die das Gebiet der geistigen Kultur in Selbstverwaltung und geistiger Vielfalt neu ordnen müssen. Solche Betrachtungen eröffnen zugleich den Verständnishorizont dafür, wie Nibelungenwildheit und Gewaltmentalität, verbunden mit dem Versuch, eine Gemeinschaft blinder Gefolgschaft, auf »Blut und Boden« begründet, zu etablieren, in der modernen Zeit nur das Böse in seiner schlimmsten Form hervorrufen können.

Bezüge zwischen Geschichte und Geographie werden deutlich, wenn im Geographieunterricht die »Erde als morphologisches und physikalisches Ganzes beschrieben« werden soll, ein Ansatz, der wiederum durch denjenigen des naturkundlichen Unterrichts ergänzt wird: In diesem wird zugleich eine Anthropologie betrieben, in der »Organe und Organverrichtungen im Zusammenhang mit Seelisch-Geistigem« geschildert werden. Dieser Zusammenhang, von R. Steiner 1917 in seinem Buch »Von Seelenrätseln« erstmals thematisiert, führt zugleich in einer richtigen Weise an das Verständnis des sozialen Organismus heran, ein Bezug, der in den »Kernpunkten« dann ausdrücklich hergestellt wird. (R. Steiner hielt es, wie schon gesagt, bereits ab der 7. Klasse für sinnvoll, über deren Inhalt zu sprechen.) Hierbei geht es um das Gegenteil einer Reduktion des Sozialen auf das Biologische. Vielmehr sollte der Zusammenhang zwischen der Funktion und der Struktur einer Einrichtung im Lebensganzen des sozialen Gefüges in den Blick gerückt werden (ein Thema, das in der modernen Soziologie unter anderen Aspekten dann als strukturell-funktionale Analyse wieder aufkam). Indem begriffen werden kann, wie der menschliche Organismus der autonomen menschlichen Persönlichkeit als Instrument ihres Seelenlebens zur Verfügung steht, rückt zugleich die Frage in den Blick, welche Veränderungen im *sozialen* Organismus notwendig werden, damit dieser durch mündige Menschen gestaltbar wird. Fragen nach Formen, die dem Menschen dienen, wie sie in der Naturkunde gestellt werden, können also im Sozialen sehr weit führen (wobei es in dieser Altersstufe durchaus möglich ist, die Frage nach dem Verhältnis des menschlichen und des sozialen Organismus auch explizit zu stellen). Entscheidender Gewinn des so gewonnenen Blicks für das Organismische ist auch die Fähigkeit, nicht in ein dualistisches Entweder-oder-Denken zu verfallen. In unse-

rem öffentlichen Leben führt dieser Denkstil nur zu häufig in einen Zirkel falscher Alternativen und blockiert die Suche nach »synthetischen« Problemlösungen, nach der Vereinigung von Polaritäten zu einem höheren Ganzen: Wie schafft man beispielsweise Einrichtungen, die zugleich sozialverträglich und freiheitsverträglich sind? Wie verbindet man öffentliche Verantwortung mit individueller Initiative, statt beides in einen Gegensatz zueinander zu bringen?

Für die Überwindung des dualistischen Denkens ist das Verständnis des Unterschieds von Dualität und Polarität von großer Wichtigkeit, wie es beispielsweise im Chemieunterricht dieser Altersstufe – durch die Arbeit an dem Verhältnis des Sauren und Basischen – gefördert wird. Flankiert wird ein solches Verständnis für »dreigliedrige Gestaltungen«, für Polarität und Steigerung, durch die Eurythmie.

In der 10. Klasse treten als obligatorische Unterrichtsfächer die Technologie (im Sinne Rudolf Steiners als umfassende »Lebenskunde« gedacht), Feldmessen und technische Mechanik sowie Erste Hilfe als Felder praktischer Betätigung hinzu, und es sollen Betriebsbesichtigungen stattfinden.¹⁷ Das Anliegen, die technische Welt durchschaubar zu machen, wird hier weiterentwickelt. Flankiert wird das durch den Ansatz, in der Physik »die neueren Errungenschaften auf dem Gebiet der Elektrizitätslehre, wie drahtlose Telegraphie, Röntgenstrahlen« zu behandeln (heute wären hier selbstverständlich die modernen Telekommunikationstechniken zu besprechen). Die geforderte Behandlung der Radioaktivität ist zugleich eine Möglichkeit, das Verantwortungsproblem in der Technik-Entwicklung und Technik-Anwendung mit den Schülern zu besprechen.

Die Parzival-Epoche im Deutschunterricht der 11. Klasse führt in tiefe Geheimnisse des sozialen Lebens hinein, z.B. in die Frage nach dem mitmenschlichen Interesse als Kern des Sozialen überhaupt. An der Parzival-Frage »Oheim, waz wirret Dir?« kann deutlich werden, was sich daran entscheidet, ob wir die Frage nach dem anderen und an den anderen stellen. Im Kunstunterricht wird jetzt die Polarität des Dionysischen und Apollinischen behandelt und mit der Thematisierung menschheitlicher Polaritäten (z.B. der west-östlichen) anhand von Goethes Schaffen an das Verständnis der Menschheit als eines gegliederten Ganzen herangeführt.

Die Darstellung des Zusammenhangs von Pflanzenwachstum, Erdboden und kosmischen Wirkungen in der Biologie kann ein Stück weiter in das Verständnis der Probleme einer ökologiegerechten Landwirtschaft hineinführen. An manchen Schulen wird hier auch eine Botanik-Exkursion oder ein

17 Auch ein Handwerkspraktikum hätte hier seinen Ort. Vgl. A. Schubert, a.a.O.

Forstpraktikum durchgeführt, oder die Schüler engagieren sich in der Pflege eines Biotops.¹⁸

Die Entwicklung eines prozessualen Denkens in der Chemie legt zugleich den Grund für eine auch im Sozialen notwendige Fähigkeit – man denke nur an das Ringen um die »Prozeßorientierung« im heutigen »Qualitätsmanagement« in der Wirtschaft.

Für einen Technologieunterricht der 11. Klasse sieht R. Steiner eine Einführung in Papierfabrikation, Wasserräder, Turbinen vor und stellt fest, daß man hierbei »bis zu einer elementaren Nationalökonomie hinüberkommen« kann.¹⁹ Diese hochwichtige Bemerkung steht im Gegensatz zu der heute herrschenden Bewußtlosigkeit gegenüber der Wirtschaft, welche doch weltweit unsere Zivilisation ebenso wie unsere Einzelexistenz – im Beruf oder als Verbraucher – prägt. Das »niedere« Wirtschaftsleben ist im allgemeinen kein Bildungsthema.

Aber so sehr Wirtschaft heute auch als Tummelplatz der Egoisten erscheint, so ist sie doch auf der anderen Seite – durch die in der modernen Arbeitsteilung veranlagte Tendenz des Füreinander – die große Schule der Selbstlosigkeit, weshalb für R. Steiner die Erreichung der höchsten Ziele des Menschheitsfortschritts mit der Ausbildung solidarischer Formen des Wirtschaftens verbunden ist. Gerade auf diesem Feld stehen wir also vor Umgestaltungsaufgaben von historischen Dimensionen. Es war Steiner deshalb ein Anliegen, in Kultur und Schulwesen ein wirkliches Interesse und Verständnis für wirtschaftliche Fragen zu fördern.

In dieser Perspektive kommt auch den (möglichen) Wirtschaftspraktika in der Oberstufe, z.B. in der 11. Klasse, eine große Bedeutung zu. Diesen Praktika und ihrer Auswertung sollte man große Sorgfalt widmen. Dabei können Eltern mithelfen, ein interessantes Praktikumsumfeld aufzubauen, damit Jugendliche sich für Aufgaben im Wirtschaftsleben erwärmen und begeistern können und kontraproduktive Effekte im Sinne einer Abschreckung vor der Industriearbeit erst gar nicht aufkommen. (Wo Wirtschaftseinrichtungen bestehen, die im Sinne assoziativer Ansätze, eines neuen Umgangs mit Eigentum, Geld usw. arbeiten, ist das Kennenlernen für die Schüler natürlich besonders wichtig und interessant.)

In der 12. Klasse »beendet der Schüler seine ersten achtzehn Lebensjahre und damit eine wichtige Epoche seines Lebens überhaupt«. Er ist im Idealfall zu einem selbständigen, dem modernen Leben gewachsenen Menschen geworden, der sich mit seinen Fähigkeiten in die Sozialität einbringen kann und

18 Näheres in dem Themenheft »Umwelterziehung«, »Erziehungskunst« 4/95, bes. bei L. Jolly, C. Leuthold und W. Neudorfer.

19 Konferenz vom 21.6.22, in: Konferenzen, a.a.O., GA 300b.Vgl. Fucke, a.a.O., S. 156.

aus der Wachheit für die Probleme der Welt heraus seine Aufgaben im Leben findet. Im 12. Schuljahr sollen sich die einzelnen Wissensgebiete zu einem Gesamtbild zusammenschließen, das zugleich ein Bild »des Menschen selbst und seines Darinnenstehens in der Welt« ist. Motive, die in diesem Jahr im »Lehrplan« intoniert werden, sind z.B. das Gefühl für künstlerische Schöpferkräfte, die in *allem* Leben wirken müssen, und das Ästhetische als Sphäre einer Freiheit zwischen Vernunftzwang und Triebzwang im Sinne von Schillers »Ästhetischen Briefen« (Kunstgeschichte). In der Geschichte wird die bereits zitierte Forderung nach einem »Ausblick auf die sich schon offenbarenden Zukunftsgestaltungen« erhoben. »Zugleich wird versucht, alle Gebiete der Naturkunde zu einem großen Ganzen mit der Menschenkunde, die als Leitfaden durch allen Unterricht geht, zusammenzuschauen.« In der Chemie wird u.a. die »Bedeutung der chemischen Industrie für unsere gegenwärtige Zivilisation« besprochen, in der Physik deren Einfluß auf »das Weltbild der Gegenwart«. Die chemische Technologie soll »den Schülern die Kenntnis der Rohstoffe, ihrer Herkunft und Verarbeitung und im Zusammenhange damit Ausblicke auf die heutigen Wirtschafts- und Arbeitsverhältnisse« vermitteln (»Industrieanlagen werden besucht«).

Sozialkunde?

Das hier Dargestellte kann vielleicht deutlich machen, daß der »Lehrplan« der Waldorfschule gerade auch im Hinblick auf die soziale Frage ein geniales »Gesamtkunstwerk« (Heydebrand) darstellt. Es sollte sich von selbst verbieten, diese Frage als Ressortfrage zu behandeln, für die im wesentlichen der Geschichtslehrer zuständig ist. Selbstverständlich bietet der Geschichtsunterricht besondere Möglichkeiten, die hier nur angedeutet werden konnten.²⁰ Es gilt jedoch: So wie die Teilnahme an der Selbstverwaltung von jedem Lehrer gefordert wird, so wird auch von jedem Lehrer sein Beitrag zur sozialen Erziehung geleistet werden müssen. Es dürfte auch deutlich geworden sein, welche »Synergieeffekte« die gemeinsame Arbeit eines Kollegiums an diesen Fragen erzeugen kann. Der »Lehrplan« ist in bezug auf die sozialen Fragen ganz auf Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen einer Waldorfschule angelegt! Daß man dabei Schritt für Schritt vorgehen muß, ist selbstverständlich, wichtig ist nur, daß überhaupt in dieser Richtung kraftvoll gearbeitet wird.

Gerade wenn man den »Lehrplan« als Ganzheit im Auge hat, bleibt die Frage, welche Rolle dann eine eigenständige Sozialkunde an der Waldorf-

²⁰ Weiterführende Gesichtspunkte finden sich bei: Chr. Lindenberg: Geschichte lehren. Stuttgart ²1991; A. Schmelzer: Vom Menschlichen zum Menschheitlichen im Geschichtsunterricht, in: »Erziehungskunst«, Heft 2/93, S. 145 ff.

schule spielen kann. Eines darf diese Sozialkunde gewiß nicht sein: eine Alibiveranstaltung für alles in den anderen Fächern in dieser Hinsicht Unterlassene. Dagegen könnte sie wohl das Angebot bereichern und das in anderen Fächern Gepflegte vertiefen und ergänzen. Wie man mit diesem Problem umgeht, ist sicherlich auch eine pragmatische Frage (die z.B. auch mit Abituranforderungen zusammenhängt). Es ist aber vor allem eine Frage, die davon abhängt, über welche Lehrerpersönlichkeiten (und »Gastdozenten« im Sinne des Steinerschen Petitums zur Lebenskunde) eine Schule verfügt. Kann beispielsweise der Technologielehrer die Entwicklung einer »elementaren Nationalökonomie« leisten? Wo nicht, sollte diese Aufgabe nicht unter den Tisch fallen, sondern auf andere Weise, zum Beispiel im Rahmen einer ergänzenden »Sozialkunde« angegangen werden. Ein eigenes Fach Sozialkunde kann also durchaus Sinn machen – und es gibt auch schon eine Reihe guter Beispiele der Gestaltung.²¹ In jedem Fall wird der Sozialkundelehrer einen regen Austausch und eine enge Zusammenarbeit mit seinen Kollegen pflegen müssen.

Sozialer Auftrag der Waldorfschule

Niemals vergessen, daß die Waldorfschule ein Kind der Dreigliederungsbewegung²² ist, das war, so wird berichtet, der Rat von Herbert Hahn, dem bekannten Lehrer der ersten Waldorfschule, als er aus Altersgründen auschied. Die Waldorfschule steht in der Pflicht, als Ort sozialer Erneuerung und zugleich sozialer Erziehung zu wirken. In dieser Beziehung ist manches erreicht worden, aber offenbar auch noch viel zu tun. Rudolf Steiner hat große Hoffnungen darauf gesetzt, daß sich für den Impuls der Dreigliederung des sozialen Organismus gerade in der Waldorfschülerschaft Verständnis entwickeln würde. Wieviel Kraft und Initiative könnte in das soziale Leben einfließen, wenn die Waldorfschule ihren Auftrag sozialer Erziehung so ernst nähme, daß die Tausende von Schülern, die jedes Jahr die Schulen verlassen, wirklich all das mitbrächten, was ihnen im Sinne des »Lehrplans« an Hilfen zur Ausbildung sozialer Fähigkeiten und Empfindungen zuteil werden sollte! Diese Aufgabe muß in ihrem ganzen Gewicht empfunden werden. Dann werden auch die Initiativen zustande kommen, die zu ihrer Lösung nötig sind.

21 Ein Gestaltungsbeispiel enthält mein Artikel »Sozialkunde an der Waldorfschule«, in: Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus 1/1993. Des weiteren dazu: Karl Fischer: Von den Freiheitsrechten zur weltweiten sozialen Verantwortung – Sozialkundeunterricht in der Oberstufe, in: »Erziehungskunst« 6/7 1993, S. 640 ff. und S. Hesse: »Oberstufenforum« und »Arbeitskreis Politik und Gesellschaft« in »Erziehungskunst«, Heft 9/96, S. 960 ff.

22 Vgl. A. Schmelzer: Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls, Stuttgart 1991.

Peter Burkowitz

Der unendlichferne Punkt als Phänomen

Protokoll eines Epochenbeginns in der 12. Klasse

Was ist ein Punkt? Eine solche Frage löst zunächst Verwunderung aus. Jeder weiß schließlich, was ein Punkt ist. Was soll darüber schon gesagt werden? Die Antworten kommen dann doch, etwa so: »Ein Punkt ist etwas, was keine Länge und Breite hat«, oder »ein Punkt ist unendlich klein«, oder »ein Punkt ist die Stelle, wo sich zwei Geraden schneiden«. Und eine Gerade, bitteschön, was ist eine Gerade? – So ähnlich könnte es beginnen – das Gespräch über die Elemente der Geometrie. Was zunächst ganz klar erscheint, ist in Wirklichkeit gar nicht so klar. Der Punkt an der Tafel ist nämlich ein »Kreideberg«, also alles andere als ein Punkt. Natürlich läßt sich dieser Berg verkleinern, aber solange noch Kreide da ist, ist es eben ein Berg und kein Punkt. Am Ende bleibt der Punkt als ein substanzloses Etwas an der leeren Tafel zurück – der Punkt ist eine Idee, etwas Unsichtbares.

Und die oben erwähnte Gerade? Sie ist die Verbindung zweier Punkte, und zwar die kürzeste. Oder: Sie geht durch die beiden Punkte hindurch. Aber die Gerade an der Tafel ist auch wieder keine Gerade, eher ist sie eine Art Kammgebirge aus Kreide. Wieder wird die Kreide abgetragen, zuerst in der Höhe, dann in der Breite. Schließlich hat doch jemand gesagt, die Gerade habe nur Länge, aber keine Breite und keine Höhe. Am Ende geht es der Geraden nicht anders als dem Punkt: Es bleibt nichts Sichtbares zurück.

Der Ansatz zur Epoche »Projektive Geometrie«

Die eben geschilderten Überlegungen stellen für die Schüler einer 12. Klasse nichts Neues dar. Es gab zuvor viele Gelegenheiten zu solchen Betrachtungen, zum Beispiel in der Epoche »Kegelschnitte« in der 9. Klasse. Am Ende der Oberstufe gewinnt aber die Auseinandersetzung mit den Grundphänomenen der Geometrie eine neue Qualität. Die Grenze zwischen Vorstellbarem und Denkbarem wird bewußter erlebt und verbalisiert, das gedankliche Überschreiten dieser Grenze bekommt ein besonderes Gewicht. In dieser Situation stellt sich die Frage, wie denn der Einstieg in die Epoche »Projektive Geometrie« vonstatten gehen soll. Es geht vor allem um die Erarbeitung der

Grenzelemente von Gerade, Ebene und Raum. Der Weg dorthin liegt ja bereits hinter jener Grenze!

Mein Ansatz geht von den erwähnten Grundelementen Punkt, Gerade und Ebene im Raum aus. Diese Grundelemente werden zueinander in Beziehung gesetzt – das Ergebnis sind die sieben Grundgebilde der Projektiven Geometrie. Das ist die synthetische Methode. Auf diesen sieben Grundgebilden wird alles weitere aufgebaut. Ein anderer Weg führt aus dem perspektivischen Erleben im Anschauungsraum heraus zu den Elementen, beispielsweise durch Betrachtung der berühmten herunterbrennenden Kerze, deren Licht durch eine Öffnung auf eine Projektionsfläche fällt. Diesen Weg könnte man als analytische Methode bezeichnen. Ich habe mich für den ersten Weg entschieden, weil es mir wichtig erscheint, sich möglichst von Anfang an losgelöst von der Anschauung zu bewegen, möglichst frühzeitig Vertrauen darein zu gewinnen, daß das Denken auch jenseits der erwähnten Grenze noch etwas taugt.

Der Gedanke als Phänomen

In den »Grundlinien einer Erkenntnistheorie« drückt Rudolf Steiner es so aus: *»Wir fassen den Gedanken a und den Gedanken b und geben denselben Gelegenheit, in eine gesetzmäßige Verbindung einzugehen, indem wir sie miteinander in Wechselwirkung bringen. Nicht unsere subjektive Organisation ist es, die diesen Zusammenhang von a und b in einer gewissen Weise bestimmt, sondern der Inhalt von a und b ist das allein Bestimmende (...) Unser Geist vollzieht die Zusammensetzung der Gedankenmassen nur nach Maßgabe ihres Inhaltes«*. Auf dem Weg zum Objektiven ist das natürlich Leitgedanke jeglichen Unterrichtes in der Oberstufe. In den Naturwissenschaften und in der Mathematik wird dieses »Zusammensetzen der Gedankenmassen« erlebbar, wenn wir, ausgehend von bestimmten Beobachtungen (Erfahrungen), die Frage nach dem Gesetzmäßigen stellen. In der Mathematik, vor allem aber in der Geometrie, findet dies auf einer noch höheren Stufe statt: Die Objekte, mit denen wir es zu tun haben, sind bereits Gedanken, und um deren innere Beziehung geht es. Die Aufgabe, die jetzt gestellt ist, lautet also folgendermaßen: Wie schaffen wir die Gelegenheit, *»daß sich der Gedankeninhalt seiner eigenen Natur gemäß entfalten kann«*, daß dieser Gedankeninhalt uns als Phänomen entgentreten kann?

Die erste Stunde

Es beginnt, wie gesagt, mit einer Betrachtung zu den Grundelementen Punkt, Gerade und Ebene und ihren gegenseitigen Beziehungen. Das ist der eine Teil. Der andere Teil ist handwerklicher Art. Es wird etwas gezeichnet, die erste

Konstruktion wird angelegt. Die Erklärungen dazu beschränken sich auf das Wie, alles weitere wird vertagt.

Welche Beziehungen lassen sich zwischen den Grundelementen herstellen? Von den drei verschiedenen Standorten Punkt, Gerade und Ebene im Raum wird zu den jeweils anderen Elementen geschaut. Dabei entstehen folgende Formulierungen:

- Zwei Punkte legen eine Gerade fest.
- Drei Punkte, die nicht auf einer Geraden liegen, legen eine Ebene fest.
- Zwei Geraden, die in einer Ebene liegen und *die nicht zueinander parallel sind*, legen einen Punkt fest.
- Zwei Geraden, die durch einen Punkt gehen, legen eine Ebene fest.
- Drei Ebenen, die nicht durch eine Gerade gehen und *die nicht zueinander parallel sind*, legen einen Punkt fest.
- Zwei Ebenen, *die nicht zueinander parallel sind*, legen eine Gerade fest.

Hier wird jedes Element durch das andere erklärt – im Sinne von Festlegen. Wer sich in diese Gebilde hineinversenkt, wird sich Vorstellungen machen, Bilder, die die Zusammenhänge veranschaulichen. Das zunächst Verwirrende der Aussagen entheddert sich. Es braucht eben eine gewisse Zeit, bis es gelingt, sich z. B. den Punkt als Schnittpunkt dreier Ebenen vorzustellen. Die Schüler begreifen schnell die Eigentümlichkeit der Formulierungen, wenn einmal eine Vorlage gegeben worden ist, und es ist ihnen ein Anliegen, daß ihre Einwände auch deutlich angeschrieben werden (hier kursiv gedruckt). An dieser Stelle kann bereits eine Diskussion losbrechen zum Thema »parallel«. Gut so! Aber man lasse sich nicht dazu verleiten, hier zu lange zu verharren – wichtig ist, daß alles ausgesprochen werden kann und in den weiteren Gang der Epoche einbezogen wird.

Der nächste Schritt ist die Aufstellung der sieben Grundgebilde im Raum, es sind:

1. Ein Punkt ist Träger einer unendlichen Anzahl von Geraden:
Strahlenbündel.
2. Ein Punkt ist Träger einer unendlichen Anzahl von Ebenen:
Ebenenbündel.
3. Eine Gerade ist Träger einer unendlichen Anzahl von Punkten:
Punktreihe.
4. Eine Gerade ist Träger einer unendlichen Anzahl von Ebenen:
Ebenenbüschel.
5. Eine Ebene ist Träger einer unendlichen Anzahl von Punkten:
Punktfeld.
6. Eine Ebene ist Träger einer unendlichen Anzahl von Geraden:
Strahlenfeld.

Eine Sonderrolle spielt das 7. Element. Es ist der Punkt in der Ebene:

7. Ein Punkt in der Ebene ist Träger einer unendlichen Anzahl von Strahlen:
Strahlenbüschel.

Einige der Elemente werden durch kleine »Modelle« an der Tafel veranschaulicht. Dabei gibt es natürlich wieder Probleme: *Wie kann eine Gerade Träger von Punkten sein und dabei eine Ausdehnung haben, wenn die Punkte doch selbst keine besitzen? ...*

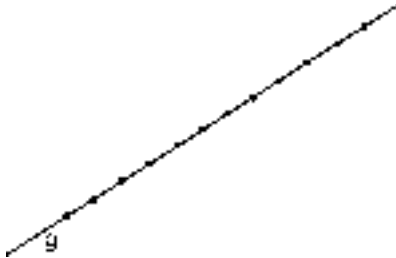


Bild 1:
Die Gerade als Träger einer unendlichen Anzahl von Punkten

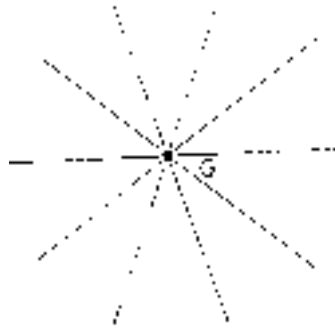


Bild 2:
Der Punkt als Träger einer unendlichen Anzahl von Geraden

Im 2. Teil der Stunde wird gezeichnet. Auf einem DIN-A4-Blatt werden fünf Punkte festgelegt. Es ist eine etwa kreis- oder ellipsenförmige Anordnung. Die Punkte heißen U, V, Z, Zg und Zh. Zwei Strahlen werden durch Z, Zg und Zh gezogen, so daß ein »Indianerzelt« entsteht. Die Aufgabe besteht darin, die Strahlen der beiden Büschel U und V einander zuzuordnen.

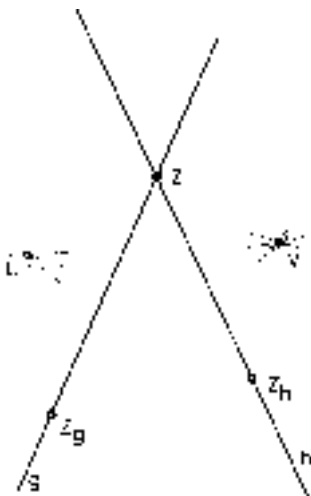


Bild 3:
Projektive Zuordnung zweier Strahlenbüschel U und V (Grundfigur).

Hierzu wird eine Arbeitsanleitung gegeben, ohne weitere Erklärung. Zuerst werden die Punkte Zh und U, dann Zg und V miteinander verbunden, der Schnittpunkt wird als Strahlenbüschel S markiert. S ist der Mittler zwischen U und V. Nun beginnt die eigentliche Konstruktion: *Ein Strahl des Büschels U wird herausgegriffen (indem zwischen Zg und Zh hindurchgezielt wird), dieser*

Strahl legt einen Punkt der Punktreihe g fest. Der Verbindungsstrahl dieses Punktes mit S wiederum legt einen Punkt der Punktreihe h fest. Dieser Punkt bestimmt einen Strahl des Büschels V , der dem ersten Strahl durch U zugeordnet ist. Der Schnittpunkt dieser beiden Strahlen wird markiert. Das wäre z. B. der Punkt 1 in Bild 4.

Der Strahl des Büschels U ist gewissermaßen der Initiator des Zuordnungsvorganges; er wird jetzt langsam weiter gedreht, im Uhrzeigersinn, so daß eine »gebogene« Punktreihe entsteht. Die Punkte laufen über Punkt 2 auf Z_h zu. Die Schüler haben die Zuordnungsvorschrift schnell verstanden – sie funktioniert sozusagen als »Getriebe«, schematisch ausgedrückt:

$$U - g - S - h - V$$

Das ist eine *projektive Zuordnung*. Auch die Punkte Z_g und Z_h selbst gehören zu der gekrümmten Punktreihe, wie sich leicht feststellen läßt. Einige haben den Strahl natürlich schon weiter gedreht und sind z. B. beim Punkt 3 gelandet oder bei der Feststellung: »Weiter geht's bei mir nicht.« Die Stunde endet mit einer kurzen Betrachtung zum weiteren Gang der Konstruktion. Was geschieht, wenn der Strahl durch U ganz herum gedreht wird? Das herauszufinden wird als Hausaufgabe gestellt.

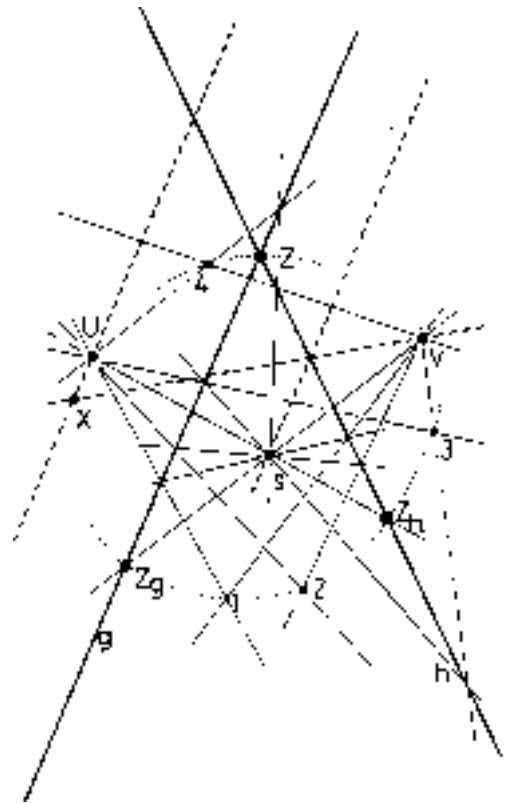


Bild 4: Projektive Zuordnung zweier Strahlenbüschel U und V (Ausführung).

Die zweite Stunde

Die zweite Stunde beginnt mit einem Rückblick auf die sieben Grundelemente, ein erster Schritt in Richtung auf die Dualität im Raum und in der Ebene wird getan. Durch Austauschen bestimmter Begriffe (Punkt wird zu Ebene und umgekehrt, »gehen durch« wird zu »liegen auf« und umgekehrt) entstehen andere Sätze in der gleichen Aufstellung. Es korrespondieren miteinander

der die Sätze 1 und 6, 2 und 4 sowie 3 und 5. Die entsprechenden Sätze werden markiert, auf die hervorgehobenen Einschränkungen wird hingewiesen. Weiter wird das Thema nicht vertieft, denn in dieser Stunde steht das Tun im Vordergrund.

Welche Erfahrungen gab es bei der Fertigstellung der Konstruktion zuhause? Erstens: Die gebogene Punktreihe bricht unterhalb von U ab, setzt aber oberhalb dieses Punktes wieder ein, z. B. Punkt 4, läuft über Z (gehört dazu), bricht oberhalb von V wieder ab, um dann so etwa bei Punkt 3 wieder einzusetzen. Zweitens: Das Ganze scheint eine Kurve zu sein, z. B. eine Ellipse, aber eben mit »Löchern«. U und V liegen mitten drin! Drittens: Wenn die Zeichenfläche größer wäre, könnte man vielleicht zeigen, daß auch U und V selbst Bestandteile der vermuteten Kurve sind ... Das wird jetzt geklärt, und zwar ohne das Papier zu vergrößern: Man denke sich einen Strahl direkt von U nach V gezogen. Jetzt läuft die ganze Zuordnung ab, und am Ende ist ein Strahl durch V zu ziehen. Da der »Initiatorstrahl« von U schon durch V geht, konstruiert sich das Büschel V sozusagen selbst als Kurvenpunkt.

Damit wäre bewiesen, daß es in den »Löchern« doch Kurvenpunkte gibt. Gibt es etwa noch mehr? *Ja, denn wenn ich einen Strahl genau parallel zu g durch U ziehe, dann müßte der entsprechende Strahl durch S doch auch parallel zu g sein. Der wiederum schneidet h usw. Das ergibt einen weiteren Punkt!* Diese Wortmeldung löst erst Erstaunen, dann Widerspruch aus. *Der zu g parallele Strahl durch U (in Bild 4 gestrichelt) schneidet g doch gar nicht, dann kann es auch keinen zugeordneten Strahl durch S geben ... der Punkt ist nicht legal.* Wir führen die Konstruktion aus, das Resultat ist der Punkt X in Bild 4. An dieser Stelle kann es sein, daß die Frage aufgeworfen wird, ob ein »unlogisches« Vorgehen zu richtigen Ergebnissen führen kann. Denn einerseits: Der Punkt 4 liegt nicht irgendwo, sondern genau da, wo er hingehört, und andererseits: Er wurde auf verbotene Weise erzeugt, nämlich ohne einen Schnittpunkt auf g. Die Frage bleibt offen – abschließend wird auf ähnlich »unlogische Weise« ein Punkt in dem »Loch« um V erzeugt. (Das ist V selbst, in Bild 4!)

Zur weiteren Klärung des Sachverhaltes wird nun die zweite Konstruktionsaufgabe gestellt. Das »Indianerzelt« mit den fünf Punkten wird kopiert, und es werden Kurvenpunkte *nur* zwischen Zg und Zh erzeugt. Eine Wiederholung. Jetzt werden die Elemente U, Zg, Zh, V und Z zyklisch vertauscht, jeder Punkt rückt z. B. im Uhrzeigersinn eine Position weiter. U rückt vor auf Z, heißt dann U', Z rückt auf V, heißt dann Z' usw. Dann muß natürlich auch das Indianerzelt neu aufgestellt werden, es liegt nun auf der Seite mit der Öffnung nach links, der Giebel ist Z', der ehemalige Punkt V. Das klingt verwirrend, ist es aber nur im ersten Moment. Wird die Zeichenebene gedreht, dann steht das Zelt immer aufrecht, und man kann von der gewohnten

Form ausgehen. Jetzt werden wieder Kurvenpunkte konstruiert, und zwar *nur* zwischen Zg' und Zh' , ehemals U und Zg . Der Sinn wird sofort klar: Jetzt entstehen die Punkte genau dort, wo vorher das »Loch« war und wo der fragwürdige Punkt X liegt. Die zyklische Vertauschung soll als Hausaufgabe weitergeführt werden, einmal »ganz rum«.¹

Die dritte Stunde

Die dritte Stunde beginnt mit einer Betrachtung zum Thema Dualität im Raum bzw. in der Ebene. Ein Strahlenbüschel wird einer Punktreihe gegenübergestellt, Zuordnungen werden geschaffen. Ein erster Versuch zur Formulierung eines Textes wird gestartet. Wie sieht die dazu duale Figur aus, läßt sie sich aus dem dualisierten Text erzeugen? Ich gehe auf diesen Teil der Stunde später ein, daher jetzt nur die Andeutungen.

Es geht weiter mit Bild 4 bzw. dem daraus durch zyklische Vertauschung der Elemente entwickelten vollständigen Kegelschnitt. Inzwischen ist klar, daß die Kurve keine Lücken hat. Eine Frage wird gestellt: *Käme die gleiche Kurve heraus, wenn einer der Gerüstpunkte (oder mehrere) auf einen selbsterzeugten Kurvenpunkt gelegt wird?* Es wird ausprobiert, es klappt. Das läßt sich mit geringem Aufwand zeigen. *Dann ist es also egal, von welchen Punkten U, V usw. ausgegangen wird, wie das »Zelt« aufgestellt wird?* Es ist! Diese Frage wurde sicherheitshalber gestellt – als Vorbereitung auf einen ganz wesentlichen Beitrag. Sinngemäß: *Dann kann ich die Elemente doch immer so legen, daß jedem Punkt der Punktreihe die Rolle von Punkt X zukommt. Also, entweder ist X ein ganz normaler Punkt und damit legal, oder er ist nicht legal – dann müssen aber alle Punkte der Kurve verbotene Punkte sein. Dann gibt es die ganze Kurve nicht.*

Solch eine Äußerung kann ziemlich einschlagen. Spürbar wird jetzt, daß unser Tun »am seidenen Faden« hängt. Es drängt immer mehr nach einer Klärung. Wenn ein zu g paralleler Strahl durch U gezogen wird: gibt es dann eine Zuordnung zum Büschel S oder nicht? Offenbar funktioniert es, aber dann müßte es doch auch im Unendlichen einen gemeinsamen Punkt zwischen diesem Strahl und g geben, *den unendlichfernen Punkt auf g* . Seit dem Auftreten des Punktes X in Bild 4 steht diese Frage im Raum – oder besser: in der Zeichenebene. Schließlich führt das Schema $U - g - S - h - V$ nur über dieses Fernelement zu X .

Um in dieser Frage weiterzukommen, werden jetzt die zu Beginn der Stunde angesprochenen Zuordnungen aufgegriffen. Es handelt sich um sog. *per-*

1 Bei der zyklischen Vertauschung ist natürlich jeweils ein neuer Punkt S zu konstruieren, wie oben beschrieben.

spektive Zuordnungen, die Bestandteil der Zuordnung von Bild 4 sind. Bild 5 zeigt die perspektive Zuordnung zweier Strahlenbüschel über eine Punktreihe; Bild 6 das dazu duale Gebilde.

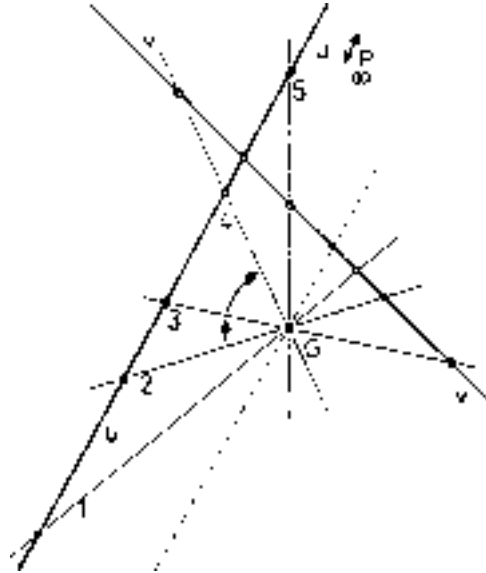
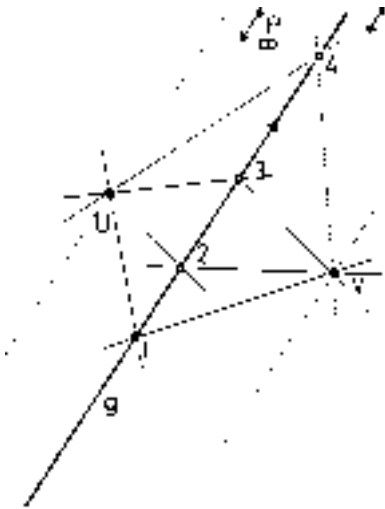


Bild 5:
Perspektive Zuordnung zweier Strahlenbüschel U und V über eine Punktreihe g.

Bild 6:
Perspektive Zuordnung zweier Punktreihen u und v über ein Strahlenbüschel G.

Werden zwei Strahlenbüschel U und V über eine Punktreihe g einander zugeordnet, so spricht man von perspektiver Zuordnung. Jeder Punkt auf g ist Schnittpunkt zweier Strahlen von U und V.

Werden zwei Punktreihen u und v über ein Strahlenbüschel G einander zugeordnet, so spricht man von perspektiver Zuordnung. Jeder Strahl durch G ist Verbindungslinie zweier Punkte auf u und v.

Einem Strahl von U (parallel zu g, gestrichelt) ist kein Punkt auf g zugeordnet.

Einem Punkt auf u (?...?) ist kein Strahl durch G zugeordnet.

Wir sprechen zunächst über die Beobachtungen an diesen Figuren. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Jedes der Grundgebilde Punktreihe und Strahlenbüschel stellt eine unendliche Menge dar.
- Das Strahlenbüschel ist Träger einer unendlichen Anzahl von Geraden; die Punktreihe ist Träger einer unendlichen Anzahl von Punkten.

- Elemente von Mengen lassen sich einander zuordnen, nach den Regeln von Verbinden und Schneiden.
- *Dann müßte in Bild 5 das Strahlenbüschel U um ein Element mächtiger sein als die Punktreihe, denn ein Strahl von U besitzt kein zugeordnetes Element auf g .*
- *Von welchem Punkt ist eigentlich in der Bildunterschrift zu Bild 6 die Rede? Wie sollte ein Punkt der Reihe u keinem Strahl durch G zugeordnet werden können?*

Wie lassen sich alle diese Widersprüchlichkeiten, Einschränkungen und »unlogischen Sachen« unter einen Hut bringen? Bevor es jetzt für diese Betrachtung in die Schlußrunde geht, noch ein Hinweis zu dem Thema Kegelschnittkonstruktionen. Das Resultat des Verbindens und Schneidens in Bild 4 ist eine Punktreihe zweiter Ordnung, die dann zur Parabel und zur Hyperbel weiterentwickelt wird. Interessant ist das dazu duale Gebilde: Es sind die Kegelschnitte, eingehüllt von ihren Tangenten. Das sind die Strahlenbüschel zweiter Ordnung.

Die Grenzelemente

Kann es eigentlich verschieden mächtige unendliche Mengen geben? Ist es denkbar, daß eine unendliche Menge *ein* Element mehr hat als die andere, ebenfalls unendliche Menge? *Nein, denn könnte sie es, dann wäre sie nicht mehr unendlich*, so lautet ein Argument in der Debatte, die in der folgenden Stunde einsetzt. Unsere Zuordnung ist also nicht perfekt, nicht vollständig, nicht umkehrbar. Gäbe es den gestrichelten »Parallelstrahl« durch U zu g in Bild 5 nicht, wäre alles gut. Es gibt ihn aber.

Die Bildunterschriften von Bild 5 und 6 tragen die inzwischen gewohnten Einschränkungen – aber was bedeutet nun die von Bild 6 eigentlich? Bislang sind wir davon ausgegangen, daß sich *jedem* Punkt von g ein Strahl von U zuordnen läßt. Angenommen, die Aussage wäre richtig: Das würde bedeuten, daß zwei Punkte eben nicht (immer) durch einen Strahl miteinander zu verbinden sind. Das können wir verwerfen. Angenommen, die Aussage wäre falsch, dann müßte es diesen Verbindungsstrahl geben – das könnte nur die in Bild 6 gestrichelte Linie sein. Es bleibt nichts anderes übrig, als eine Entscheidung zugunsten der zweiten Möglichkeit zu fällen. Dann wäre aber auch die Einschränkung unter Bild 5 hinfällig, denn dort war ja gerade davon die Rede, daß eine solche Zuordnung nicht möglich ist. Die Dualisierung führt zu einem Widerspruch in sich. Jetzt wird festgestellt:

- *Jedem* Strahl des Büschels U ist ein Punkt auf g zugeordnet.
- *Jedem* Punkt der Punktreihe g ist ein Strahl des Büschels U zugeordnet.

- Da *ein* Strahl von U (der zu g parallele) keinen Schnittpunkt auf g im Endlichen erzeugt, liegt dessen zugeordneter Punkt im Unendlichen.
- Dieser »neue« Punkt auf g heißt der *unendlichferne Punkt von g*.

Mit diesen Aussagen verschwinden viele Widersprüche und Einschränkungen – bis hin zum Anfang der Epoche. Bei weiterem Durchdenken der Zusammenhänge entstehen neue Schlußfolgerungen:

- Jede Gerade besitzt einen unendlichfernen Punkt.
- Eine Ebene (Strahlenfeld) besitzt unendlich viele unendlich ferne Punkte.
- Die unendlichfernen Punkte der Ebene bilden die unendlich ferne Gerade.
- Die unendlichfernen Geraden des Raumes bilden die unendlichferne Ebene.

Einer solchen Zusammenstellung gehen lebhafte Gespräche voraus. Auch ein solch »harmloser« Satz wie:

- Der Verbindungsstrahl zweier unendlichferner Punkte ist die unendlichferne Gerade ...

... ist Ergebnis heftiger Diskussion. Und *warum hat eine Gerade nicht zwei unendlichferne Punkte? Wo liegt eigentlich dieser Punkt, links oder rechts? Ich kann mir das alles nicht vorstellen, das ist doch unlogisch ...* Das Ringen hört nicht auf, es erzeugt bei allem Tun eine ungeheure Wachheit, die ich für positiv halte.

Die jetzt zur Verfügung stehenden Elemente sind die *Grenzelemente von Gerade, Ebene und Raum*. Sie ermöglichen es uns, alle Widersprüche und »Unstetigkeiten« zu beseitigen. Zwei zueinander parallele Geraden schneiden sich in deren unendlichfernem Punkt; zwei zueinander parallele Ebenen schneiden sich in deren unendlichfernen Geraden. Also: der Punkt X in Bild 4 ist erlaubt, es gibt ihn wirklich.

Ausblick ...

Der unendlichferne Punkt und alles, was daraus folgt, ist hier natürlich nicht bewiesen. Die Frage lautete: *Wie schaffen wir Gelegenheit, daß sich der Gedankeninhalt seiner eigenen Natur gemäß entfalten kann?* Diese Gelegenheit war da, die Gedanken sind ordentlich in Bewegung geraten. Am Ende haben wir uns entschlossen, das, was uns immer wieder als Phänomen entgegenkam, zu benennen. Wir mußten es willentlich setzen und konnten erleben, wie sich das Gedankengebäude rundete. Das Engagement der Schülerinnen und Schüler zeigt, wie groß das Bedürfnis ist, einerseits zu erkennen, andererseits zu gestalten – als Architekten an einem solchen Gedankengebäude.

Michael Birnthaler

Eigentore in Sachen Fußball?

Immer wieder ist erlebbar, daß das Bild der Waldorfpädagogik in der Öffentlichkeit stark gezeichnet wird von Vorurteilen, Etikettierungen und »Absonderlichkeiten«, die der Waldorfschule schnell als »Markenzeichen« aufgeklebt werden: »An der Waldorfschule darf man nicht Fernsehschauen, Comic lesen, Cola trinken, Jeans tragen ... und besonders nicht Fußball spielen«, was das »Gruselkabinett Waldorfschule« erst vollständig macht.

So beginnt beispielsweise auch ein Artikel in einer jüngeren Ausgabe der renommierten Zeitschrift »Sportpädagogik« mit den Sätzen: »Die Alltagserfahrung vieler Schüler von Waldorfschulen und deren Eltern zeigen: Fußballspielen ist an Waldorfschulen verboten! Begründungen dafür werden von Waldorfllehrern meist nicht gegeben oder so mystisch-mysteriös formuliert, als hätten sie das Ziel, Verwirrung statt Klarheit zu schaffen. Durch eine derartige Vorgehensweise werden jedoch lediglich Vorurteile gegen diese pädagogische Bewegung verstärkt, gilt doch die Waldorfschule in der Öffentlichkeit oftmals als eine Schulart, die ihre Schüler nicht ausreichend auf gesellschaftliche Anforderungen vorbereitet.«¹ Wie auch in diesem Artikel wiederum deutlich wird, stößt sich die an der Waldorfpädagogik interessierte Öffentlichkeit immer wieder an den zwei Punkten:

1. Die von seiten der Waldorfschulen gebrachten Argumente gegen das Fußballspiel werden als unverständlich und »fadenscheinig« erlebt,
2. Die »offizielle Position« der Waldorfschulen gegen das Fußballspiel wird als antiquiert und dogmatisch bewertet.

So sollen in diesem Beitrag zum einen sämtliche im anthroposophischen Schrifttum bislang aufgetauchten Argumente gegen das Fußballspielen geordnet und zusammenfassend dargestellt werden. Zum anderen soll geprüft werden, wie die Tradition einer rigorosen Fußballablehnung entstanden ist, ob sie auf direkte Äußerungen Steiners zurückgeht und was für eine Liberalisierung der Einstellung zum Fußballspiel sprechen würde.

Waldorfpädagogische Argumente gegen das Fußballspiel

Eine komprimierte Zusammenstellung aller bisher von Waldorfseite publizierten oder zitierten Argumente gegen das Fußballspiel läßt sich in sechs Bereiche einteilen.

1 Zeitschrift »Sportpädagogik« 1/1996, S. 18.

1. Fußball brutalisiert das menschliche Empfinden

Dies stellt in Waldorfkreisen ein grundlegendes Argument dar und läßt sich auch durch Fakten aus der Sportwissenschaft unschwer belegen:

- Fußball nimmt statistisch bei der Berufsgenossenschaft in der Rangskala der verletzungsträchtigen Sportarten einen vorderen Platz ein.
- Wie kaum eine andere Sportart zählt Fußball (obwohl es Damenfußball gibt) zu den dominant maskulinen Disziplinen, in denen sich psychische und soziale Formen der Aggression und Gewalt (»Macho-Allüren«) relativ ungehindert ausleben können.
- Ein Niederschlag der Brutalisierungstendenz ist im typischen Fußballer-Jargon erkennbar. Der spezifische Zungenschlag ist gewaltförmig und militant: »Nach dem Schlachtplan ihrer Generäle rollen da Panzer übers Spielfeld, belagern Stürmer den gegnerischen Strafraum, werden Stoßkeile in die Deckung getrieben, wird über die Flügel attackiert, das Tor mit einer Dauerkanonade bestrichen, der Torwart einem Bombenhagel ausgesetzt; da steht der Vorstopper wie ein Turm in der Schlacht, verfehlt ein Kopfball-Torpedo oder eine Freistoß-Granate ihr Ziel nur knapp, trifft ein Querschläger plötzlich ins Schwarze, tritt eine Truppe mit dem letzten Aufgebot an, werden Wunderwaffen eingesetzt, um die Ladehemmung zu beheben.« Die Frage liegt nahe: Hat der Fußball etwas mit wirklichen Konflikten zu tun? Vielleicht sogar mit Kriegen?²
- Nur der Fußballsport hat eine Fankultur erzeugt, in der die Eskalation der Gewalt tagtäglich ist und als »normale Nebenerscheinung« breite Akzeptanz genießt. Bekanntermaßen ist für viele Hooligans ein Fußballmatch der gesuchte Anlaß, um Stadion- und Straßenkämpfe, Randalen und Krawalle zu inszenieren. Von Anfang an war das Fußballspiel belastet mit Negativ-Rekordbilanzen bezüglich gewalttätiger Zuschauerausbreitungen: 1964 starben 350 Fans in Lima, 1968 waren es 73 in Buenos Aires, 1969 fand der Fußballkrieg zwischen Honduras und Salvador statt, 66 Tote 1971 in Glasgow, 1979 in Hamburg: 62 Schwerverletzte; 38 Tote, zahllose Verletzte und Schwerverletzte 1985 in Brüssel ...

2. »Animalisierungstendenzen« des Fußballspieles

Das bekannteste waldorfpädagogische Argument gegen das Fußballspiel entstammt der anthroposophischen Anthropologie, welche den Menschen in einen Kopfbereich mit dem Sinnesnervensystem (Denken), den Brustbereich mit dem Rhythmischen System (Fühlen) und einen unteren Bereich mit dem Stoffwechselgliedmaßensystem (Wollen) gliedert. Was den Menschen primär

² Bausenwein, Christoph: Geheimnis Fußball. Göttingen 1995, S. 249.

vom Tier unterscheidet, ist die »Umbildung« des Stoffwechselgliedmaßensystems, die »Umwandlung« der beiden vorderen Beine in Arme und Hände. Somit sind zwei Gliedmaßen von der hauptsächlichlichen Funktion der Fortbewegung befreit worden und haben dadurch die »handwerklich«-technische und kulturelle Entwicklung des Menschen ermöglicht.

Beim Fußball dagegen zeigt sich das entgegengesetzte Bild: Arme und Hände, das spezifisch Humane, sind ausgeschaltet und verboten; stattdessen wird wie in keiner anderen Disziplin eine bloße Kultur der Beine und Füße gepflegt. Der anthroposophischen Menschenkunde folgend, die im Stoffwechsel-Gliedmaßensystem den Willenspol und mit ihm die triebhafte Seite des Menschen verortet, gelangt man konsequenterweise zu der Auffassung, daß der Fußball in zu einseitiger Weise diesen Pol des Menschen entwickelt.

Die Reduzierung der menschlichen Wesensbestandteile geht so weit, daß auch der Kopf zu einem Gliedmaßenorgan umfunktioniert wird: In seiner Möglichkeit, per »Kopfstöße« zu agieren und Tore zu erzielen, erhält er die Bedeutung eines dritten »Fußes«.

Aus diesem Blickwinkel wird leicht verständlich, daß es sich beim Fußball um eine ausgesprochene Männersportart handelt. Der mittlere (Gefühls-) Bereich ist ausgeschaltet; was zählt ist das Kopf- und Beinspiel. Auch läßt sich die Popularität des »Kopffüßlerspiels« Fußball in unserer patriarchalen Welt leicht erklären.

3. Fußball als Ausleben eines archaischen Beutejägerinstinkts

Gerade das Fußballspiel birgt eine Fülle an evolutiv alten Relikten, von Verhaltensmustern, die in prähistorischer Zeit angeeignet wurden und heute z. T. noch bei Eingeborenensstämmen festzustellen sind. In den Augen der Verhaltensforscher ist jeder Fußball-Club wie ein eigener Stamm aufgebaut, der analog aus Stammesterritorium, Stammesältesten, Medizinmännern, Helden, Schlachtenbummlern und anderen Stammesmitgliedern besteht. Wie primitive Stämme unterscheiden sie sich durch lautstarken Kriegsgesang, farbige Schaustellungen, irrationalen Aberglauben, magische Riten und kuriose Stammesbräuche.³

Der Grundgedanke dieser Theorie ist, daß der moderne Fußballspieler als »Torjäger« seine prähistorischen Instinkte als »Beutejäger« auslebt. Erstaunlicherweise beschreiben viele prominente Fußballer, daß sie beim Spiel von unerklärlichen atavistischen Instinkten gepackt werden, von einer Art Jagdfieber befallen werden und das Spiel wie eine Schlacht oder ein martialischer Kampf ums Überleben vorüberzieht. Im Leben eines Torjägers wird in den 90 Minuten der Ball zur Waffe, mit der er auf die Beute (das Tor) zielt und

3 Siehe: Morris, Desmond: Das Spiel. München 1981.

schießt. Um den »Jagdgott gnädig zu stimmen«, werden von den Fußballern und ihren Anhängern eine Unzahl von abergläubischen Ritualen vollzogen. Welcher Fußballer, der nicht einen Talisman oder ein Amulett mitführt, der nicht darauf achtet, daß er z.B. zuerst seinen linken Schuh anzieht, den Ball vorher dreimal berührt, als vorletzter die Umkleidekabine verläßt ...

Beinahe wie in den alten Stammeskulturen findet auch in der Welt des Fußballs eine abgöttische (»empfindungsseelenhafte«) Heldenverehrung statt. Beispiel: Pelé. Im Laufe seiner Fußballkarriere ist er mit 10 Königen, 5 Kaisern, 70 Präsidenten, 2 Päpsten und 38 anderen Staatsoberhäuptern zusammengetroffen, und ein Papst ersuchte sogar um eine Audienz mit ihm. Er wird in über 90 Ländern besungen und hat unzählige Preise und Auszeichnungen erhalten, darunter einen goldenen Fußball und einen goldenen Lorbeerkranz. Für Pelé hielten Nigeria und Biafra für zwei Tage den Krieg an, damit beide Länder das Spiel des berühmten Fußballhelden sehen konnten.

4. Das »Totenkopfspiel«

Immer wieder wird von Waldorfvertretern die Entstehungsgeschichte des Fußballs in Form einer abschreckenden Legende erzählt: Als einst im 11. Jahrhundert die Dänen in England einfielen, wurden sie von den Engländern besiegt und vertrieben. Auch habe man ihnen die Köpfe abgeschlagen und später mit den Schädeln begonnen »herumzukicken«. Aus diesem »kicking at the Danes heads« sei dann allmählich die Grundform des Fußballspieles entstanden, wobei sich diese Wurzel des Spieles quasi ins kollektive Unterbewußtsein eingegraben habe und bei jedem Tritt gegen den Ball unterschwellig mitschwinge.

Viel eher als die spärlich belegbare Totenkopfspiel-Theorie darf als gesichert angenommen werden, daß das eigentliche Fußballspiel mit der Renaissance, im 15. Jahrhundert in Florenz aufkam. (Fußballspiel heißt ital. »Calcio« = Fußtritt.) Zur vollen Blüte gelangt das Fußballspiel jedoch erst im England des 19. Jahrhunderts, wo das Spiel an den Eliteschulen (v.a. Eton und Cambridge) stärker verregelt wurde und im Jahre 1863 in London der erste Fußballverband aus der Taufe gehoben wurde.

Fußballhistoriker kennen neben dieser profanen Entwicklungsgeschichte auch eine zweite Wurzel, die aus einer kultischen Tradition her stammt. In den alten Hochkulturen wurde der Ball als Symbol der Sonne angesehen. Die kreisförmig aufgestellten Spieler versuchten den Ball möglichst lange in der Luft, »am Himmel« zu halten. Die Spielidee aus der Antike, den Ball oben zu halten oder ihn nach wildem Kampf an geheiligter Stelle (im Mittelalter waren die »Tore« oft Kirchenportale oder Kultplätze) abzulegen, ging erst mit der aufkommenden Neuzeit verloren. Von nun an tauchte der Ball in die Sphäre des Fußes ein, und gleichzeitig kippte seine Bedeutung: Er verlor den

Symbolgehalt als Kultgegenstand und wurde Waffe und Besitzgegenstand – ein profanes Sportgerät, das mit den Füßen traktiert wird.

Ist nicht das Treten – ob auf einen fiktiven menschlichen Schädel oder nicht – der perfekte Ausdruck des Wunsches, die Dinge von oben herab zu behandeln, geboren aus der Lust, sich nicht bücken zu müssen, wie der Autor Peter Handke meint? Steckt im Fußtritt nicht die Geste der Verachtung, weil das Erniedrigendste, was einem Menschen angetan werden kann, ihn mit den Füßen zu treten, im Stoß des Balles gleichermaßen verdeckt wie bewahrt ist?

5. Fußball als Religionsersatz

Schon längst schmücken sich die Fußballanhänger damit, daß ihre Gemeinde und ihr »Glauben« größer sei als irgendeine Religion. Tatsächlich sind die Ereignisse, die die größten Menschenmassen anziehen, weder religiöser, noch politischer, wissenschaftlicher oder künstlerischer Art, sondern banale Fußballspiele und Olympiaden, wie das letzte WM-Endspiel, das drei Milliarden Zuschauer verzeichnen konnte. Im Hinblick auf die leeren Kirchen und vollen Stadien ist es wohl mehr als eine perfide Metapher, wenn vom »Umzug der Götter ins Stadion« gesprochen wird. Wie Religionssoziologen⁴ dargestellt haben, haben Fußballgemeinden wesentliche Merkmale mit Glaubensgemeinden gemeinsam: Fußball-Idole als populäre »Heilige«, Mannschaften als Gottheiten, Stadien als »heilige Stätten«, Ball und Vereinsfahne als »heilige Gegenstände« oder »Reliquien«, das Spiel als Gottesdienst ... Berühmt wurden z.B. die »Schalke-Messen«, als in einer Saison regelmäßig 40.000 Menschen im Stadion darum beteten, daß ihre Mannschaft nicht absteige. Eigenartigerweise ist eine Anzahl der Schlachtenbummlerlieder direkt aus dem Gebetbuch übernommen. Wie die Ordensvertreter tragen auch die treuen Fußballgläubigen eine »Kutte«, die sie als die jeweiligen Vertreter einer Gemeinde ausweist, und kaum einmal fehlt der Aufnäher »Fußball ist meine Religion!«.

6. Spirituelle Hintergründe des Spielgedankens

Von seiten der Anthroposophie existiert noch eine eigenständige weiterführende Deutungsebene, welche dem Aufstellungssystem und Spielgedanken eine tiefere, überzufällige Bedeutung zuschreibt. Dabei wird Bezug genommen auf das früher allgemeingültige Aufstellungssystem der Paßpyramide: Torwart, zwei Verteidiger, drei Läufer, fünf Stürmer. Analog zu den unterschiedlichen Funktionen und dem typischen Aktionsprofil von Verteidigern, Läufern und Stürmern wurde eine frappierende Übereinstimmung mit den Bestandteilen des menschlichen Seelengefüges festgestellt: Die fünf Stürmer

4 Z. B. Emile Durkheim, in: Bausenwein, Geheimnis Fußball ...

mit ihrem wendigen, nervös-quiriligen Erscheinungsbild entsprechen dabei dem Sinnesnervenpol und gleichzeitig auch der Anzahl der fünf Sinne. Die beiden Verteidiger dagegen sind meist robuste, massige, willensgestählte »Schränke«, für das »Ausholzen« und den Spielaufbau von unten zuständig und leicht als Vertreter des Stoffwechsel-Gliedmaßentyps zu identifizieren. Schließlich sind noch die drei Läufer das mittlere, verbindende Glied, für den gleichmäßigen Spielfluß unerlässlich, welche das rhythmische System repräsentieren.⁵ In diesem Auslegungskontext versinnbildlicht nun der Ball die »kosmische Gedankenkraft«, den heilen, nach Abgerundetheit und Vollendung strebenden Anteil im Menschen. Im Verlaufe des Spieles durchschreitet der Ball immer wieder die verschiedenen Spielfeldzonen, von unten beginnend, die Willenssphäre der Aufbauspieler, die Gefühlsebene der Läufer, gelangt dann in die Hemisphäre des Denkerischen, um dort die Mittellinie zu überschreiten und das andere Spielfeld (die höheren Wesensglieder?) zu erobern. Letztlich wird der Ball nach Rückschlägen, harten Prüfungen und Kämpfen immer weiter nach oben befördert, an den beiden letzten »Stoppfern« vorbeigeschleust, bis die Begegnung mit dem Tormann erfolgt, der die Schwelle (des Tores) hütet. Überwindet er auch diesen Hüter, landet der Ball im Tor, er kommt hier zum Ruhen, denn er ist, wie es scheint, hier zu Hause – er hat das Spielfeld verlassen, er hat die Grenzen des irdisch-physischen Reiches überschritten und ist symbolisch in die jenseitig-übersinnliche Welt eingekehrt.

Derjenige, der bereit ist, diesem Gedankengang zu folgen, wird in manchen Ballspielen ein verblüffend getreues, miniaturisiert nachgestelltes Abbild des Weges der Höherentwicklung des Menschen wiederfinden. Vergleichbare Angaben gibt es von Rudolf Steiner für das Schachspiel: Hier ließe sich analog folgender Gedankengang konstruieren: Spielbrett = physischer Leib, Bauern = Ätherleib, Turm = Wollen, Läufer = Fühlen, Pferd = Denken, König = Ich.

Eine weitere, vor einigen Jahren geäußerte These⁶ geht von einer Analyse des alten Aufstellungssystems aus und stellt fest, daß die Verteidiger konstitutionell und vom Aufgabenspektrum her betrachtet, mit der Tiergattung der Stiere zu vergleichen sind; die Läufer aufgrund ihrer in der Bezeichnung bereits angedeuteten Laufstärke und Geschmeidigkeit mit Löwen und die Stürmer, von denen es Flügelstürmer und Torschützen (Mittelstürmer) gibt, als Adler und Skorpion. Der Torhüter dagegen ist im ganzen Spiel der einzige, der die Hände benutzen darf, also Mensch geblieben ist. Das heißt, daß sich beim Fußball das komplette Gebilde einer ägyptischen Sphinx mit Stier-Löwe-Adler/Skorpion-Mensch entfaltet. Und tatsächlich ist die »Paßpyramide« in den Anfangszeiten des Fußballs die alleinige Aufstellungsform gewesen und heute noch als »klassische Aufstellungsform« bekannt.

5 Kischnick, R.: Leibesübung und Bewußtseinsschulung. Basel 1955, S. 156 ff.

6 Frankfurt, Heinz: Gedanken zum Fußball. In: »Erziehungskunst«, 6/1974, S. 204 ff.

Der Autor ist der Meinung, daß die in der Spielidee des Fußballs latent verborgenen mythologischen Gehalte, ein »Restbestand aus der ägyptischen Kulturepoche«, die geradezu »magische« Wirkung dieser Sportart erzeugen.

Waldorfpädagogik und Fußball unversöhnlich?

Daß das Fußballspielen an vielen Waldorfschulen, besonders in der Vergangenheit, beinahe apodiktisch abgelehnt wurde, geht – meines Wissens – nicht direkt auf Rudolf Steiner zurück. Es gibt von ihm nur eine einzige gezielte Äußerung über das Fußballspiel. Da diese Stelle in den sog. Arbeitervorträgen durch ihre Einmaligkeit ein besonderes Gewicht erhält und da hierbei auch Rudolf Steiners abwägendes und differenzierendes Verhältnis zum Sport deutlich wird, soll diese Passage etwas ausführlicher zitiert werden:

»Sehen Sie, ich war letzten Sommer auch in England. Gerade als wir abreisten, war ganz England voll von Erregung (...) Alles wartete gespannt auf die Abendblätter. Auf was warteten sie? Auf den Ausgang des Fußballspiels!

Jetzt sind wir gerade von Norwegen heruntergefahren. Wie wir einstiegen, waren viele da, die uns begleiteten. Der Bahnsteig war voller Menschen. Und als der Zug sich in Bewegung setzte, erscholl es: Hurrah! Hurrah! – Und auf der nächsten Station schrien sie: Hoch soll er leben! (...) Ich konnte gerade noch erfahren: Das waren Fußballer, die von Mitteleuropa da hinaufgekommen waren und nun wieder zurückfahren.

Ja, wofür interessieren sich heute die Menschen? Also viel mehr als irgendein Ereignis, das mit Wohl und Wehe von Millionen Menschen etwas zu tun hat, interessieren sich heute die Leute für diese Dinge, die nach und nach den physischen Leib wegziehen vom Ätherleib, so daß der Mensch überhaupt nurmehr ein Erdentier wird. Das ist der Grund, warum den Bewegungen, die heute in aller Welt gemacht werden und die immer weiter und weiter sich verbreiten, andere entgegengesetzt werden müssen. Das sind die eurythmischen Bewegungen. Die richten sich nach dem Ätherleib. (...) Wenn Sie Sport sehen, werden Sie alle diejenigen Bewegungen sehen, die der physische Leib ausführt. (...) Zugleich gibt es die Sehnsucht nach dem Sport. Ich will nun nicht gegen den Sport im allgemeinen reden. Der Sport ist natürlich, wenn er getrieben wird von Menschen, die außerdem arbeiten, ganz gut, denn in der Arbeit muß man sich mehr unnatürliche Bewegungen angewöhnen; wenn man dann im Sport natürliche Bewegungen hineinbringt, die mehr dem physischen Menschen angepaßt sind, dann ist das Erholen im Sport gut. Aber dieses heutige Treiben von Sport, wo auch viele Menschen teilnehmen, die gar nicht sich zu erholen brauchen, was ist denn dies? Ja, es gibt heute Sportsleute, die gehen unter Umständen – natürlich nicht alle, aber einzelne gibt es schon – rasch einmal morgens in die Kirche, da beten sie. (...) Dann gehen sie

auf den Sportplatz. Ja, da sprechen sie es nicht mit Worten aus, aber was sie da tun, wenn man es in Worte faßt, so heißt das: Ich glaube ja nicht an einen Gott im Himmel. Der hat mir den Ätherleib gegeben, aber von dem will ich nichts wissen. Ich glaube an Fleisch und Knochen, das ist meine einzige Seligkeit. – Sehen Sie, das ist natürlich die notwendige, unbewußte Folge desjenigen, was heute getrieben wird. Nicht bloß dadurch, daß man sagt, man will nichts wissen vom Geistigen, ist man Materialist, sondern durch solche Sachen, durch die man den ganzen Menschen losreißt vom Geistigen.«⁷

Trotz dieser Differenzierungen bei Steiner kam es an den Waldorfschulen bis zum heutigen Tage zu einem oft unausgesprochenen, aber rigorosen »Verbot« des Fußballs. Am Anfang dieser Tradition einer radikalen Fußball-Abkehrung mag ein Satz im alten »Heydebrand-Lehrplan« von 1926 gestanden haben: »Das Fußballspiel ist den Schülern auf dem Schulgelände verboten; es schädigt die körperliche, seelische und geistige Entwicklung in den Schuljahren.«⁸ Das zweite Mal, bei dem von einem Verbot des Fußballs durch Rudolf Steiner die Rede war, war in einem Artikel über den »griechischen Fünfkampf« aus dem Jahre 1962, in dem behauptet wurde: »Rudolf Steiner lehnte das Fußballspiel als pädagogisches Mittel ab und verbot es für die Waldorfschulen.«⁹ Auch hier fehlte die Quellenangabe vollständig.

Aufgrund dieser unnachgiebig-kompromißlosen Haltung hat sich die europäische Waldorfbewegung in der breiten Öffentlichkeit in puncto Fußball allmählich ins Abseits manövriert. Verschiedene Waldorfschulen versuchen mittlerweile, wahrscheinlich auch aus diesem Grunde, mit einem liberaleren Kurs den Weg zwischen Skylla und Charybdis, zwischen Dogmatismus und Laisser-faire zu finden.

Vor diesem Hintergrund wäre zu prüfen und abzuwägen, ob eine fundamentalistische Position gegenüber Fußballspiel an Waldorfschulen heute noch angebracht ist als eine kompromißbereit-duldsamere Einstellung diesbezüglich. Gegen eine streng fundamentalistische Richtung spricht, daß jede unangebracht dogmatische, autoritäre Erziehungspraxis den Reiz des Verbotenen erzeugt, heimliche Lehrpläne provoziert und letztlich zum Eigentor wird. Zumindest könnten durch eine Entkrampfung Feindbilder und Blockbildungen abgebaut werden und die Zahl der durch »Moralapostel« abgeschreckten Waldorfschüler, konsternierten Waldorffeltern, irritierten Freunde und schadenfrohen Gegner vermindert werden.

7 Hergang und voller Wortlaut ist zu entnehmen aus: Husemann, Gisbert: Das Fußballspiel im Urteil Rudolf Steiners. In: Zeitschrift »Erziehungskunst«, 10/1981, S. 581; dort mit Bezug auf GA 350, Vortrag vom 30. 5. 1923, Dornach 1980, S. 28.

8 von Heydebrand, Caroline: Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Stuttgart 1990.

9 Kischnick, Rudolf: Griechischer Fünfkampf und Leibeserziehung. In: Zeitschrift »Erziehungskunst«, 10/1962, S. 299.

Als bei einem Lehrerkurs in England die Frage an Rudolf Steiner gestellt wurde, ob es sinnvoll sei, Sportarten wie Hockey und Cricket in den Waldorflehrplan aufzunehmen, antwortete er nach Abwägung des Für und Widers: »Es ist durchaus nicht die Absicht der Waldorfschulmethode, diese Dinge zu unterdrücken. Sie können schon betrieben werden, einfach weil sie im englischen Leben eine große Rolle spielen und das Kind ins Leben hineinwachsen soll ... Er [dieser Sport, M.B.] hat nur einen Wert, weil er eben eine beliebte Mode ist, und man soll durchaus das Kind nicht zum Weltfremdling machen und es von allen Moden ausschließen. Man liebt Sport in Eng-

land, also soll man das Kind auch in den Sport einführen.«¹⁰ Sicherlich ist Fußball nicht Hockey oder Cricket, doch bliebe auch hier zu fragen, ob nicht trotz aller berechtigter Einwände gegen den Fußball auch hier eine zwar kritische, aber dennoch unverkrampfte, undogmatische Haltung lebensnäher und zeitgemäßer wäre.¹¹ So sehr es gerade in einer Phase der starken Expansion der Waldorfbewegung notwendig ist, sie vor einer »Verwässerung der Substanz« zu schützen, so sehr wäre darauf zu achten, daß die Waldorfbewegung nicht durch überzogene Feindbilder und Dogmen in ein schräges Licht gerät oder verkrustet. Es bleibt zu bedenken, ob das Thema Fußball im Verlaufe der Waldorfgeschichte zu einer Angelegenheit emporzitiert wurde, die ihm nicht gebührt – weder in seiner Dimension, noch in der Schärfe seiner Ablehnung. Ergo: Könnten also durch eine kritische, aber undogmatische Position in Sachen Fußball Eigentore vermieden werden?¹²

10 Steiner, Rudolf: Die Kunst des Erziehens, GA 311, Fragenbeantwortung, 20.8.1924. Dornach 1989, S. 139.

11 So wurde in einer skizzenhaften Kontroverse über Fußballspielen an der Waldorfschule in den Grazer Schulmitteilungen, wiederabgedruckt in der Zeitschrift »Info3« (6/96), von der einen Seite bereits entschieden für eine Lockerung der Position geworben.

12 Diese Auffassung wurde auch geäußert von Johannes Kiersch: Fragen an die Waldorfschule. Flensburg 1991, S. 64 f.

Karl-Reinhard Kummer

Menschenkundliche Aspekte zum Fußball

Dieser Beitrag versucht eine Antwort zu folgenden Fragen: Welche pädagogischen Aspekte hat der Fußball? Soll man das Fußballspiel auf dem Schulhof der Waldorfschule verbieten oder nicht? Was kann man den Eltern zum Fußballverein raten?

Fußball wurde offensichtlich in allen Zeiten der Menschheit gespielt, bei den Assyrern, Ägyptern, im klassischen Griechenland und in Rom. Im England des 11. Jahrhunderts war der Fußball so beliebt, daß König Heinrich II. es verbot: Statt sich in den kriegerischen Disziplinen des Bogenschießens zu üben, vertat man die Zeit mit dem Ball. Dieses Verbot dauerte in England über 400 Jahre.

In Florenz tauchte das Fußballspiel zu Beginn der Neuzeit wieder auf. Im Jahre 1831 wurde es in den großen englischen Schulen von Eton, Westminster, Charterhouse und Harrow wieder ins Leben gerufen und mit einem Regelwerk versehen. In Deutschland dauerte es bis 1878, als in Hannover der erste Fußballverein gegründet wurde.

Das Interesse am Fußball ist bis heute ungebrochen, vor allem im Vergleich zum Handball, Basketball, Faustball oder Volleyball oder Schwimmen. Faszinierend ist er vor allem für Jungen. Gegenüber den anderen Sportarten, wie Ski- und Snowboardfahren, Tennis, Rudern oder Segeln, ist die Ausrüstung vergleichsweise billig, Fußballspielen ist fast überall möglich.

An den Waldorfschulen wird der Fußball aus pädagogischen Gründen nicht gepflegt. Doch scheint die Diskussion »Pro« und »Kontra« oft eher emotional als sachlich geführt zu sein.

Foto Michael Lutz

Pädagogische Aspekte von Spielregeln

Fußball hat feste Spielregeln. Daher sind einige grundsätzliche Gedanken zu Spielen mit Regeln und ihrer pädagogischen Bedeutung notwendig. Die Regeln der Mannschaftssportarten sind häufig nicht pädagogisch begründbar, sondern entstammen bloßer historisch gewachsener Konvention. In ihrem Formalismus entsprechen sie eigentlich der seelischen Verfassung des Erwachsenen. Das Äußerliche der Regeln kann man zum Beispiel an der gegenwärtigen Diskussion um die »Abseits«-Regelung im Fußball sehen.

Für ein Kind hingegen sind Regeln nur dann pädagogisch sinnvoll, wenn sie von ihm auch innerlich nachvollzogen und erlebt werden können. In den Klassen 1-3 ergeben sich die Spielregeln aus der Geschichte, die der Lehrer erzählt, während in den Klassen 4-6 die Regeln vom Lehrer gesetzt und allmählich verfeinert werden. Die Entstehung dieses Regelwerks erlebt der Schüler also selbst mit. Auf diese Weise hat der Schüler etwa bis zur 7. Klasse einen eigenen Erfahrungsschatz erworben, wie Regeln entstehen und wie man mit ihnen umgeht. Nun kann man auch kompliziertere Regeln einführen. Pädagogisch sinnvoll ist es, erst mit den Grundzügen zu beginnen und sie dann zu verfeinern, entsprechend dem Verständnisstand der Klasse. Damit spricht man das in dieser Stufe beginnende Kausalitätsdenken an.

Pädagogische Ziele des Mannschaftsspiels

*Kischnick*¹ unterscheidet bei den Ballspielen drei Gruppen. Zur ersten gehören Fußball, Handball, Hockey oder Rugby. Bei der zweiten Gruppe, wozu Tennis, Volleyball oder Faustball gehören, wird der Ball im Wechsel zwischen den Spielern und den Mannschaften ausgetauscht. Es entsteht etwas Vermittelndes. Bei der dritten Gruppe von Ballspielen, z. B. Brennball oder Baseball, spielt man in Mannschaften; dabei hat der Einzelne einen Weg zu gehen, was man mit einer Prüfung vergleichen kann.

Durch das Ziel, den Ball ins gegnerische Tor (oder beim Basketball in den Korb) zu schießen, bekommt das Spiel eine bestimmte seelische Färbung, die man sich oft nicht bewußt macht. Fußball wäre sinnlos ohne den Gegner und ohne die Absicht, Tore erzielen und gewinnen zu wollen. Wichtig ist, den Ball unter Kontrolle und in den eigenen Reihen zu halten. Der Gegner kann dabei bewußt überlistet, getäuscht (»ausgetrickst«) und überwunden werden. Der Spieler arbeitet in einem geregelten Feindschaftsverhältnis zur gegnerischen Mannschaft mit dem Ziel, den Ball an einem Verteidiger vorbei in den gegne-

1 Rudolf Kischnick: *Leibesübung und Bewußtseinsschulung*. Basel 1989.

rischen Strafraum und in eine Torschußposition zu bringen. Das verlangt zwar Reaktionsvermögen, Überblick und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung, gleichzeitig wird aber einem Gruppenegoismus der Weg geebnet, der erst nach der Pubertät ohne nachteilige soziale Folgen sich entfalten darf.

Dem Kindesalter sind diese egoistischen und aggressiven Tendenzen idealiter noch fremd, auch wenn sich im Verhalten vieler heutiger Kinder Aggressivität zeigt: einerseits auf Grund mangelnder seelischer »Hülle« (mit der Folge von Dünnhäutigkeit und erhöhter Verletzlichkeit), andererseits auf Grund des »Vorbildes« gewalttätiger Jugendlicher und entsprechender Fernsehfilme. Von der unegoistischen Seelenhaltung der Kinder spricht auch Caroline von Heydebrand in ihrem kurzgefaßten »Lehrplan«.²

Deshalb sollte man in den Jahren vor der Pubertät solche Spiele spielen, in denen man miteinander und nicht gegen einen Gegner spielt. Zwar messen auch Kinder der unteren Klassen permanent ihre Geschicklichkeit, ihre Kraft und Findigkeit mit der ihrer Mitschüler. Man prüft freundschaftlich ab, ob der Partner den Aufgaben gewachsen ist. Pädagogisch hat es eine andere Wirkung, ob das Kind dies quasi von selbst tut oder ob dieses Messen durch die Spielregeln zum Prinzip erhoben wird. Solche Prinzipien werden zur Lebenseinstellung sanktioniert, wenn man sie vor dem geeigneten Alter einsetzt. Das Kind vor der Pubertät erwirbt sich beim Fußball ein falsches Wertegefüge mit einer egoistischen Durchsetzung eigener Ziele.

Zum Spiel mit den Füßen

Die Grundregel, daß ein Feldspieler beim Fußball seine Hände und Arme nicht benutzen darf, scheint einen wichtigen Anreiz für dieses Spiel darzustellen. Was sonst für die Arbeit oder jedes Spiel notwendig und üblich ist, die Benutzung der Hände, wird beim Fußball als Handspiel geahndet. Pädagogisch muß das aber hinterfragt werden. Der einzige Spieler, der sich menschengemäß bewegen und seine Hände benutzen darf, ist der Torhüter.

Unter pädagogischem Aspekt bedeutet der Ausschluß der Hände eine Einseitigkeit und Unterforderung. Das Ballspiel mit der Hand fördert hingegen die Geschicklichkeit der Hand und ihre spezifisch menschlichen Fähigkeiten. Mit den Händen, z. B. beim Handball oder Volleyball, spielt man stärker im Raum, das Fußballspiel ist mehr an die horizontale Ebene gebunden: Der Wurf geht in die Höhe, der Ball wird in der Höhe gefangen. Das hohe Bein ist beim Fußball regelwidrig. Der Spieler muß meistens den Ball erst mit dem Fuß auf der Erde stoppen, wenn er ihn nach einem Abschlag oder Paß weiter-

2 Caroline von Heydebrand: Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, dort zur 7. Klasse, Naturkunde. Vgl. Chr. Strawe in diesem Heft auf S. 231.

spielen will. Nur fortgeschrittene Spieler können direkt aus der Luft weiterführen.

Durch den bevorzugten Einsatz der Füße und Beine neigt das ohnehin auf eine offensive und aggressive Spielweise ausgelegte Fußballspiel zu einer Brutalisierung der Bewegungen. Mit dem Fuß wird gröber gestoßen, als das mit der Hand möglich wäre. Nachteilig kann sich die Bevorzugung der Füße bei Kindern auswirken, die Schwierigkeiten haben, ihre Bewegungsimpulse zu steuern. In ihnen kann sich durch das Fußballspiel die Tendenz verstärken, sich gegen geschicktere, technisch meist überlegene Kinder mit brachialer Kraft und Abschreckung durchzusetzen, wodurch sie eher in eine sozial problematische Rolle kommen. Kinder mit einer natürlichen Begabung zu harmonischen Bewegungen sind dieser Gefahr weniger ausgesetzt. Andererseits kann es für »verkopfte« Kinder angebracht sein zu lernen, ihre Bewegungsenergie in die Füße zu richten.

Allein schon die große Wirkung des eigenen Tuns kann faszinieren: Es ist ein leichtes, einen Fußball 50, 60 Meter weit zu schießen. Solche Weiten mit der Hand zu erzielen bedarf einer erheblich größeren Anstrengung.

Durch den Ausschluß des natürlichen Bewegungsimpulses, den Ball mit der Hand zu spielen, erweist sich der Fußball als eine Sportart, die in das Jugendalter gehört. In der Zeit zwischen 14 und 21 Jahren ist es notwendig, sich mit den »normalen« Gegebenheiten der Umwelt auf individuelle Weise auseinanderzusetzen. Dazu unterwirft man sich freiwillig bestimmten Be-

schränkungen, wie z. B. der Regel, den Ball nicht mit der Hand berühren zu dürfen.

Durch die Einschränkung des Gebrauchs der Hände muß man sich viel mehr um die Geschicklichkeit der Bewegung bemühen. Wie schwer das ist, kann man bei Menschen beobachten, die durch Dismelie (Conterganschädigung) geschädigt sind. Gefordert ist beim Fußball nicht die harmonische Bewegung um ihrer selbst willen, sondern die zielgerichtet-spezialisierte. Es gibt oder gab jedoch durchaus Fußballer, die einen ästhetisch schönen Fußball gespielt haben oder spielen: Franz Beckenbauer oder Pelé, Uwe Seeler oder Thomas Häßler. Sie sind allerdings eine Ausnahmeerscheinung.

Wegen dieser Vereinseitigung sollten Kinder erst dann Fußball spielen, wenn sie harmonische Bewegungsmuster beherrschen. Dies tritt mit etwa 12 Jahren ein, wenn eine gewisse Stufe der Reifung von Atmung und Zirkulation erreicht ist. Bekanntlich verliert sich die Harmonie der Bewegung zur Pubertät hin. Die Bewegungen werden schlaksiger, ungelenker und stärker von der Mechanik des Knochensystems bestimmt.³ Jetzt erst ist es sinnvoll, den Muskel zu trainieren.

Foto Michael Lutz

3 Rudolf Steiner: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Vortrag vom 2.1.1922, in: GA 303, Dornach ⁴1987, S. 204 ff.

Ab wann kommt ein Verein in Frage?

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt es sich, daß man den Eltern abraten sollte, Kinder der unteren Klassen in einen Fußballverein zu geben. Statt dessen sind ganz andere Aktivitäten der Eltern gefragt: Spielnachmittage, Wanderungen, Ausflüge. Die Waldorfschulen sind dabei auf ganz besonders intensive Mitarbeit der Eltern angewiesen, um möglichst alle Kinder dabei anzusprechen. Es wäre pädagogisch sinnlos und falsch, einem Kind zu verbieten, in einen Sportverein einzutreten, wenn man nicht etwas Besseres anbietet.

Im Jugendalter, d. h. den Schülern der Oberstufe geht es um das Erlebnis des anderen Menschen vor allem in Grenzsituationen, was besonders durch den Vereinssport möglich wird. In der Mittelstufe stehen mehr allgemeineseelische Erlebnisse im Vordergrund, die Liebe zum Tier zum Beispiel.

In Sportvereinen können vor allem zwei Probleme auftreten: Das Vereinsleben ist häufig bestimmt durch das Freizeitverhalten der Erwachsenen (Vereinsfeste mit Rauchen, Alkohol usw.). Das andere Problem betrifft sportlich begabte Kinder, die leicht in die Hände von ehrgeizigen Trainern fallen können. Die Formbarkeit des kindlichen Körpers ist dann am größten, wenn man lange vor der Vorpubertät mit intensivem Training beginnt. Dann ist es möglich, die natürliche Bewegungsanmut des Alters auszunutzen. So sind viele der Spitzensportlerinnen, zum Beispiel im Kunstturnen oder Schwimmen, körperlich gesehen Kinder, denen der Eintritt in eine normale Pubertät verwehrt wird, um sie in Hochform zu halten.⁴

Wenn Eltern einen Sportverein für ihr Kind suchen, sollten sie darauf achten, daß der Sportverein vor allem Breitenarbeit betreiben möchte und nicht nach sportlichen Lorbeeren strebt. Vor allem begabte Kinder sollten erst ab dem 14., 15. Lebensjahr in den Sportverein gehen; für die unbegabten ist die Gefahr von vornherein geringer.

Daß man auch später dem Training gesunde Grenzen setzen muß, ist medizinisch wohlbekannt. Der Sport beschäftigt nur die Seite des Physischen.⁵ Einseitig betrieben, richtet er das Physische zugrunde. Über ein gesundes Maß hinaus führt jedes Training zu Abbauvorgängen: So findet man Knochenbrüche bei Langstreckenläufern, die Degeneration von Knien und Hüften oder die ausbleibende Regelblutung bei Hochleistungssportlerinnen. Aus

4 E. Weimann, H. Lohrer, S. Schwidrigall, W. Bohner, H. J. Böhles: Pubertäre Entwicklungsverzögerung von Kunstturnerinnen, in: Sozialpädiatrie und kinderärztliche Praxis, 11/1996, S. 630-633.

5 Gisbert Husemann: Der Sport – ein Religionersatz? Eine medizinisch-pädagogische Zeitbetrachtung. Der Merkurstab 49/1996, S. 222-225.

dem Schicksal kindlicher Athleten aus den totalitären Ländern hat man gelernt, daß diese Abbauvorgänge besonders intensiv und früh auftreten, wenn die Belastung vor der Vorpupertät einsetzt. Die Kenntnisse über diese Reifungsprozesse sind außerordentlich gering.⁶

Kommerzieller Fußball ist von seinen extremen Auswüchsen nicht zu trennen. Das liegt nicht nur an den Anhängern, die wirtschaftlich eine große Bedeutung haben und die Clubs zu Großunternehmen werden lassen. Vielmehr liegt dem Fanwesen ein religiöses Bedürfnis zugrunde, dem der Fußball als Ersatz dient.⁷ Der Fan befriedigt im Fußball, wie in jedem anderen kommerziell betriebenen Schausport, unerfüllte Sehnsüchte. Auf der Suche nach religiöser Erfüllung wandert er von Spiel zu Spiel und verliert dabei seine Individualität in der Masse. Die charakteristischen Erscheinungen wurden bereits kurz nach der Jahrhundertwende von *Le Bon*⁸ beschrieben: »Schwund der bewußten Persönlichkeit, Vorherrschaft der unbewußten Orientierung der Gedanken und Gefühle in derselben Richtung durch Suggestion und Ansteckung, Tendenz zur unverzüglichen Verwirklichung der suggerierten Ideen. Das Individuum ist nicht mehr es selbst, es ist ein willenloser Automat geworden.« Diese quasi religiösen Bedürfnisse müßten aber, um zur Erfüllung zu gelangen, selbstlose Gefühle werden. Das ist bei dem, wie oben beschriebenen, gruppenegoistischen Zug moderner Mannschaftsspiele nicht möglich. So wird der Fan ständig um wahre Werte betrogen. Daß diese Entwicklung nicht neuesten Datums ist, zeigt Steiners Schilderung von Fußballfans aus den frühen 20er Jahren dieses Jahrhunderts.⁹

Es gibt einen weiteren wichtigen Grund für die Anziehungskraft des Fußballes: Man will ein Zeitgenosse sein, will sein wie die Mitmenschen. Das gilt ganz besonders für Waldorfschüler, die das Dasein auf der Waldorf-Insel zur Umwelt hin überwinden wollen. Sie wollen wie andere Schüler sein, am Sport wie ihre Altersgenossen teilnehmen können. Daher hat der Fußball an der Waldorfschule eine besondere Bedeutung. Das beginnt schon bei Schülern der unteren Klassen.

Viele Eltern haben selbst eine intensive Beziehung zum Sport, anders als in früheren Jahrzehnten herrscht das Ideal der ewigen Jugend. Auch kleine Kinder werden wie Jugendliche erzogen, man diskutiert mit ihnen, anstatt Auto-

6 J. P. Lin, J. K. Brown, E. G. Walsh: Physiological maturation of muscles in childhood, *Lancet* 1993 (343), S. 1386-89.

7 Gisbert Husemann: Das Fußballspiel im Urteil Rudolf Steiners, in: »Erziehungskunst« 10/1981, S. 581. Siehe auch Anm. 5.

8 Gustave Le Bon: *Psychologie der Massen* (2. Auflage 1912), wörtlich zitiert von Sigmund Freud, in: *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, Frankfurt 1967, S. 15.

9 Rudolf Steiner: Rhythmen im Kosmos und im Menschenwesen, Vortrag vom 30.5.1923, in GA 350, Dornach ²1980, S. 28.

rität und Sicherheit zu vermitteln. Die Kinder wiederum ahmen das pubertäre Verhalten bereits in frühem Alter nach. Ohne die dazu gehörende körperliche und geistig-seelische Reife des Jugendlichen erreicht zu haben, befinden sie sich schon in der Situation der Jugendlichen, die jedoch eigentlich nach Lebenszielen suchen. Das betrifft auch den Fußball und sein Umfeld.

Zum Sportunterricht

Steiner stellt an zahlreichen Stellen seines Vortragswerks die Eurythmie und das Turnen in pädagogischer Hinsicht gegenüber. Die Eurythmie belebt als ein geistig-seelisches »Turnen« den ganzen Menschen, während

das Turnen den Menschen die eigene Körperlichkeit und das Verhältnis zur äußeren Welt erleben läßt.¹⁰ Somit war es für *Steiner* selbstverständlich, daß beides an der Schule gelehrt wird. An den Schulen ist zu erleben, daß einerseits die Kinder die Eurythmie notwendiger haben als früher: Der Anteil ungeschickter Kinder nimmt gravierend zu, der Unterricht ist aber immer schwerer durchzuführen.

Dagegen sind die Kinder begeistert vom Sport, obwohl sie eigentlich auch dort in ihrer Ungeschicklichkeit mehr Probleme haben. Diese Auseinandersetzung mit dem Physischen und auch die physische Bewegung im Sport gehört – wie gesagt – in das Jugendalter. Um so wichtiger ist es,

10 Rudolf Steiner: Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches, Vortrag vom 25.8.1919, in GA 294, Dornach ⁵1974, S. 62.

den Kindern in den ersten Klassen einen so guten Spielturnunterricht zu geben, daß die seelischen Bilder des Lehrers sie in die geschickte Bewegung führen können. Dabei wollen auch relativ kleine Schüler schon etwas »erleben«, wie ein Oberstufenschüler. Die Jugendlichen schließlich sind im Turnen so weit körperlich zu fördern, daß sie an die Grenzen der eigenen Leistung kommen. Dann fühlen sie sich wahrhaft ernst genommen. So sollten sich die Waldorfschulen um den bestmöglichen Sportunterricht bemühen, zum Beispiel in der Oberstufe den größten Wert darauf legen, daß man den Schülern eine gute Technik beibringt. Vielleicht sollte man überlegen, ob die Bezeichnung »Turnen« heute noch zeitgemäß ist.

Fucke¹¹ beschreibt, daß Steiner aus einem ganz bestimmten Grund die Stenographie in den Lehrplan der ersten Waldorfschule hineingenommen hat. Sie gehöre in die Zeit. Ähnlich stellt sich die Frage, ob Sport und Fußball nicht auch heute zur Zeitgenossenschaft gehören. Auf jeden Fall lassen sich bestimmte Schüler am besten über das Turnen ansprechen. Es wäre zu fragen, ob nicht durch einen besonders guten Turnunterricht auch die Eurythmie profitieren könnte.

Fußball an der Waldorfschule?

Was macht man nun praktisch mit dem Fußball? Die Schüler beginnen in einem gewissen Alter von selbst mit dem Fußballspiel, meist sind es die Schüler der 6. Klassen, die nach der Schule kicken. In den Jahren davor ist das Bedürfnis nicht so groß, auch nicht danach. Dieses »Problem« klärt sich somit meistens von selbst.

Wichtig ist es, daß der Lehrer pädagogisch reagiert, wenn Schüler auf dem Schulhof kicken. Hier darf man nicht dogmatisch sein. Andererseits müssen die Schüler erleben, daß das Fußballspiel in der Waldorfschule nicht erwünscht ist. Das müssen alle Lehrer der Schule konsequent, aber auch humorvoll vertreten und

Foto Michael Lutz

11 Erhard Fucke: Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Stuttgart 1991, S. 212 ff.

durchführen. Über ein Kicken eines Tennisballes darf man dabei ruhig hinwegsehen. Jedoch muß der Schüler bemerken, daß der Lehrer ihn im Blick hat und ein richtiges Fußballspiel sofort unterbinden würde. Außerdem kann der Lehrer auf die Verletzungsgefahr durch scharfe Schüsse hinweisen.

Wie sieht es aber mit den Schülern in den oberen Klassen aus? Dem Waldorfschul-spezifischen Verbot des Fußballs stehen viele Schüler der oberen Klassen verständnislos gegenüber, da sie auf sich selbst andere Maßstäbe angelegt haben wollen als auf die kleinen Kinder. Wenn man ihnen den Fußball verbietet, entfremdet man sie der Schule und deren eigentlichem Anliegen, daß der Schüler die Fähigkeit zu freien, selbständigen Entscheidungen erwirbt. Daher sollte man überlegen, ob man nicht an der Oberstufe der Waldorfschulen Freiräume für den Fußball schaffen könnte. Man kann auch darauf vertrauen, daß die Waldorfschüler am wenigsten von allen Schülern durch den Fußball gefährdet sind.

Weitere Quellen als Anregung zur Bewegungsschulung:

Rudolf Kischnick: Was die Kinder spielen. Stuttgart ⁶1982.

Karl König: Sinnesentwicklung und Leiberfahrung, Stuttgart ²1978, vor allem das Kapitel von G. von Arnim: Körperschema und Leibessinne.

Jochem Nietzold: Geistige Strukturen sinnvollen Turnens. Stuttgart 1978 (enthält eine Fülle von Äußerungen Rudolf Steiners zu Turnen und Sport).

Jochem Nietzold: Freudiges Bewegen. Bewegungs- und Turnspiele für jung und alt. Stuttgart 1985.

Simeon Pressel: Bewegung ist Heilung. Stuttgart 1984.

Peter Prömm: Bewegungsbild und menschliche Gestalt. Stuttgart 1978.

Wesentliche ergänzende Hinweise verdanke ich Johannes Hörner, Hannover.

Autorennotizen

Christoph Strawe, Sozialwissenschaftler, überregional tätig im Bereich der Fortbildung für Berufstätige und Studierende (u. a. Seminarreihe »Individualität und soziale Verantwortung«); Initiative »Netzwerk Dreigliederung«. Buchveröffentlichungen (»Marxismus und Anthroposophie«, Stuttgart 1986 u. a.).

Peter Burkowitz unterrichtet Mathematik und Physik in der Oberstufe der Freien Waldorfschule Hannover-Maschsee.

Michael Birnthal ist Turnlehrer an der Freien Waldorfschule Schopfheim.

Karl-Reinhard Kummer ist Kinderarzt in Pforzheim.

ZEICHEN DER ZEIT

Ziellinien für eine zukunftsweisende Schulgesetzgebung am Beispiel Baden-Württembergs

Die Beschlüsse des Bundesverfassungsgerichts vom 9. 3. 1994, die sog. Wartefristenentscheidung und die sog. Baukostenentscheidung, verpflichten die einzelnen Bundesländer, ihre Gesetze für Schulen in freier Trägerschaft zu novellieren.

Das Bundesverfassungsgericht hatte die Möglichkeit, Artikel 7 des Grundgesetzes (auch mit Blick auf die Entwicklungen des niederländischen und des dänischen Schulwesens) hin zu mehr Schulautonomie auszulegen. Es hätte die Grenzen der Wirksamkeit des Staates gegenüber dem Kultur- und Bildungsbereich enger ziehen können. Diese Chance wurde weitgehend vertan. Denn das Bundesverfassungsgericht hat dem Staat weiterhin das Monopol hinsichtlich der Schulabschlüsse und des damit verbundenen Bildungswesens zugesprochen.

Soll aber etwa in Zeiten des Werteverfalls die staatlich gelenkte und bewirtschaftete Schule weiterhin ihr de-facto-Monopol und die damit verbundenen Vorteile bzw. Privilegien behalten?

Weshalb – so sei einmal grundsätzlich gefragt – ist eigentlich »Schule machen« eine öffentliche Aufgabe, die der Staat allein glaubt erfüllen zu müssen? Durch den der Schulpflicht korrespondierenden Anspruch der Kinder und Jugendlichen, eine Schule besuchen zu können, wird schulische Bildung, wirtschaftswissenschaftlich betrachtet, zu einem öffentlichen Gut wie innere und äußere Sicherheit. Nun be-

treibt der Staat zwar Polizei, Justiz und Armee als Monopol. Aber das öffentliche Gut »schulische Bildung« bedarf nicht des staatlichen Monopols. Auch das Grundgesetz sieht für das Schulwesen kein staatliches Monopol vor.

Die sogenannten Ersatzschulen, um deren Rechte es in den Verfahren beim Bundesverfassungsgericht ging, sind deshalb auch nicht notdürftiger Ersatz, sondern ersetzen in ihrem Bereich vollgültig die staatlichen und kommunalen Schulen und wirken auf diese Art und Weise bei den allgemeinen öffentlichen Bildungsaufgaben mit.

Durch die gesetzliche Schulpflicht wird – tendenziell – das natürliche Elternrecht (Art. 6 GG) eingeschränkt. Um im Schulwesen die individuellen Freiheitsrechte – auch das Elternrecht – zu gewährleisten, ist daher Schulvielfalt verfassungsmäßig geboten!

Der Staat ist durch die gesetzliche Schulpflicht zwar gezwungen, für genügend Schulplätze zu sorgen. Es wäre aber ein gedanklicher Kurzschluß, wenn man meinen wollte, er selbst müsse allein (monopolistisch) für das Angebot an Schulplätzen sorgen und die inhaltliche Ausgestaltung wie auch die Bewirtschaftung übernehmen.

Er muß es nicht, wenn es genügend freie pädagogische Initiative gibt (Subsidiaritätsprinzip, d. h.: möglichst viel Aktivität an der Basis). Erst wenn diese nicht

ausreicht, muß er für die fehlenden Schulplätze sorgen. Er kann und tut dies meist mit öffentlich-rechtlich verfaßten Schulen und beamteten Lehrkräften.

Die verschiedenen Bundesländer in Deutschland bieten zwar eine Vielzahl von Schularten an. Das Grundgesetz ermöglicht aber auch Schulen, die nicht von den Bundesländern konzipiert und bewirtschaftet werden. All diese nicht-staatlichen Schulen werden aus Gründen der Rechtsdogmatik und z.T. auch aus politischen Gründen verkürzt als Privatschulen bezeichnet. Zeitgemäß wäre es dagegen, von Schulen in freier Trägerschaft oder freien, öffentlichen Schulen zu sprechen, im Gegensatz zu öffentlichen Schulen in staatlich-kommunaler Trägerschaft.

Die Bezeichnung »Schule in freier Trägerschaft« sollte nicht so mißverstanden werden, als seien diese Schulen »frei« und die staatlich-kommunalen »unfrei« oder als seien Freie Schulen »staatsfrei«. Gemeint ist vielmehr dasselbe wie bei der Bezeichnung »Freie Wohlfahrtspflege«.¹

Die von den privatrechtlich organisierten Schulträgern betriebenen Ersatzschulen wirken an der Erfüllung der allgemeinen öffentlichen Bildungsaufgaben mit; sie haben konzeptionelle und wirtschaftliche Autonomierechte und ermöglichen den Kindern die Erfüllung ihrer Schulpflicht. Wenn sie sich zur Gemeinnützigkeit verpflichten, erhalten sie öffentliche Zuschüsse. Wir sehen, daß öffentliche Güter (Aufgaben) auch von privatrechtlich verfaßten Anbietern bereitgestellt werden können.

Andererseits können auch von den Bundesländern oder Gemeinden betriebe-

ne Schulen privatrechtlich verfaßt werden. Genau diese Möglichkeit ist derzeit z. B. durch § 2 des Gesetzes für Schulen in freier Trägerschaft (Baden-Württemberg) gegeben, der lautet: »Schulen in freier Trägerschaft können betrieben werden von natürlichen Personen und von juristischen Personen des privaten und des öffentlichen Rechts«.

Danach sind also »Privatschulen« z. B. in kommunaler Trägerschaft möglich. Wir hätten dadurch bereits die Teilentstaatlichung des staatlichen Schulwesens – ein Weg, den die Niederlande seit über 10 Jahren konsequent und mit großem Erfolg beschreiten.²

Diese Teilentstaatlichung ist auch erforderlich, damit Schule ihre eigentlichen Funktionen der Individualisierung (Erziehung zur Freiheit), Qualifikation und Sozialisation der Kinder wahrnehmen kann.

Nach Artikel 11 der baden-württembergischen Landesverfassung hat jeder junge Mensch das Recht auf eine ihm angemessene Erziehung und Bildung – unabhängig von seiner Herkunft und wirtschaftlichen Lage. Land, Landkreise und Kommunen haben die hierfür erforderlichen Mittel bereitzustellen.

Artikel 14.1 der Landesverfassung verankert die Schulpflicht. Mit Artikel 14.2 wird aber der verpflichtende Schulbesuch schulgeldfrei konstituiert. Gewähren privatrechtlich verfaßte Schulen, die auf gemeinnütziger Grundlage arbeiten, ebenfalls den schulgeldfreien Besuch, so haben sie Anspruch auf Ausgleich der hierdurch entstehenden (finanziellen) Belastung.

Paragraph 1 des baden-württembergischen Gesetzes für Schulen in freier Trägerschaft nimmt ausdrücklich Bezug auf

1 All diese Einrichtungen bewegen sich im Rahmen des Rechtsstaats und sind der gesetzlich vorgesehenen Rechtsaufsicht des Staates unterworfen.

2 Vgl. die Darstellung von Liket in »Fragen der Freiheit«, Heft 229.

das Grundgesetz und die Landesverfassung Baden-Württembergs.

Nach diesen Bestimmungen wirken Schulen in freier Trägerschaft an der öffentlichen Aufgabe mit, das Schulwesen durch besondere Methoden und Inhalte zu bereichern. Kurz: Sie tragen zur Schulvielfalt bei.

Dies war auch die Auffassung christlich-liberaler Politiker zu Zeiten der verfassungsgebenden Versammlung in Baden-Württemberg am Anfang der 50er Jahre, die eine pluralistische Ausgestaltung des Schulwesens durch ein vielfältiges Angebot privatrechtlich verfaßter Schulen als dringend geboten ansahen.

Schulvielfalt ist aber nicht nur vom Standpunkt einer freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung her zu begründen. Der Schulzweck selbst erfordert, vom anthropologisch-pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, die Vielfalt der Methoden und Konzepte. Denn der Erziehungs- und Bildungsprozeß eines jungen Menschen verläuft konkret-individuell. Ihm kann nur in einem Bildungswesen Rechnung getragen werden, dessen Schulen sich auf ihre Schüler einstellen können.

Um diese Vielfalt zu erzielen bzw. zu gewähren, bedarf es der autonomen – nach eigenen Gesetzmäßigkeiten lebenden – Schule. Das Schulwesen bedarf der Verselbständigung, sprich der Entstaatlichung, die sich nur in der privatrechtlich verfaßten Rechtsgestalt realisieren läßt.

Die pädagogisch und rechtlich selbständige Schule braucht aber zur Erreichung ihrer selbst gesteckten Bildungsziele auch die finanzielle Autonomie, sprich das Selbstbestimmungsrecht über die ihr von der Gesellschaft (Staat, Kommune, Förderer, Eltern) z. B. in Form von Bildungsgutscheinen zugesprochenen Finanzmittel.

Eine auch in bezug auf die Mittelverwendung selbständige Schule wird mit den Instrumenten der doppelten Buchführung in der Lage sein, Rechenschaft nach innen und nach außen abzulegen. Wirtschaftsprüfer oder Landesrechnungshof könnten die Schulhaushalte auf ordentliche Geschäftsführung hin überprüfen.

Wo gibt es Ansatzpunkte für die Verwirklichung dieser Ideen? Wie können diese Gedanken in Form von Gesetzesneuerungen rechtsstaatskonforme Handlungsweisen auslösen?

Nehmen wir erneut Baden-Württemberg als Beispiel. Das baden-württembergische Gesetz für Schulen in freier Trägerschaft ist hierfür eine ausbaubare Rechtsgrundlage. § 1 dieses Gesetzes nimmt Bezug auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Landesverfassung Baden-Württembergs. § 17 nimmt noch einmal konkret Bezug auf Artikel 14 der Landesverfassung hinsichtlich der Schulgeldfreiheit.

Ziel muß es insoweit sein, dem in Artikel 14 Abs. 2 der Landesverfassung verankerten Recht zum schulgeldfreien Schulbesuch eines schulpflichtigen Kindes bzw. Jugendlichen mittels kostendeckender Pauschalzuschüsse zu entsprechen. Grundlage für die Berechnung dieser Zuschüsse könnten die langjährigen durchschnittlichen Elternbeiträge pro Schüler sein oder die im Schullastenausgleichsgesetz angegebenen Werte, wenn es sich um freie öffentliche Schulen in Eltern-Lehrer-Trägerschaft handelt.

Land, Kommunen und Kommunalverbände stellen nach Artikel 11 der Landesverfassung die erforderlichen Mittel bereit. Die Kommunen sind im Rahmen des Finanzausgleichsgesetzes und des Schullastenausgleichsgesetzes zu verpflichten,

sich an der Schulfinanzierung der freien öffentlichen Ersatzschulen zu beteiligen. Die Pauschalen der Landeszuschüsse zu den Personalkosten müssen sich an den vergleichbaren Ausgaben für angestellte und nicht für beamtete Lehrkräfte orientieren. Privatrechtlich organisierte Schulen können ihre Lehrkräfte nicht verbeamen, der Staat kann es, muß es aber nicht.

Die Personalausgaben für die gesetzliche Sozialversicherung angestellter Lehrer sind in die Zuschußpauschalen aufzunehmen, inklusive der Ausgaben für den Versorgungsaufwand für eine zusätzliche schulische Altersversorgung (entsprechend der Altersversorgung im öffentlichen Dienst). Besser wäre die Bezuschussung der gemeinnützigen freien Schulen auf der Grundlage einer von der Kultusbürokratie unabhängigen wissenschaftlichen Kostenuntersuchung pro Staatsschüler zu bemessen. Die Arbeiten des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt am Main bieten hierfür eine fundierte Grundlage.

Des weiteren bedürfen die privatrechtlich verfaßten Schulen nach Artikel 7 Abs. 4 GG gleichwertig ausgebildeter Lehrkräfte. In der Aus- und Fortbildung von Schullehrern gibt es kein staatliches Ausbildungsmonopol mehr. So hat die Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik – aufgrund eines jüngsten Urteils des Bundesverwaltungsgerichts materiellrechtlich den Status einer nicht-staatlichen Hochschule. Das Diplom für das vierjährige Studium zum Waldorflehrer an der Freien Hochschule ist dem staatlich vergebenen Lehreddiplom gleichwertig. Die Konsequenz für das Rechtsleben: Die Finanzierungskosten für die Lehrerausbildung könnten über Zuschußsätze pro Schüler gesetzlich geregelt werden. Die Refinanzierungsmöglichkeit

der autonomen Schule für die Ausgaben der Lehrerbildung beim jeweiligen Land wäre damit gegeben.

Eine andere rechtliche Möglichkeit bestünde z.B. darin, daß das Land Baden-Württemberg der Freien Hochschule Stuttgart die formalrechtliche Anerkennung als nicht-staatliche Hochschule ausspräche. Soll der Zuschuß, der der Schule gegeben wird, bei der Ausbildungsstätte des (künftigen) Lehrers landen, so müßte der Lehrer die Ausbildung darlehensweise finanziert bekommen und die Darlehensrückzahlung aus dem erhöhten Lehrgelohlt erbringen! Konsequenterweise müßte eine staatlich anerkannte und gemeinnützige Lehrerausbildungsstätte vom betreffenden Land aus allgemeinen Steuermitteln (teil-)finanziert werden, z. B. über staatlich finanzierte Studiengutscheine für die dort eingeschriebenen Studierenden.

Diese Ziellinien für die bevorstehenden Neugestaltungen der »Privatschulgesetze« müßten auf die jeweilige Ländersituation abgestimmt werden.

In diesem Zusammenhang könnte man beim baden-württembergischen Gesetz für Schulen in freier Trägerschaft den veralteten Zusatz »Privatschulgesetz« ersatzlos streichen. Die Kurzform PSchG könnte durch GSchFT (»Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft«) ersetzt werden.

In einer weiterreichenden Vision für eine zukunftsweisende Schulgesetzgebung sollte der überkommene Dualismus – hier Schulgesetz für öffentlich-rechtlich verfaßte Schulen, dort Privatschulgesetz für die Schulen in freier Trägerschaft – überwunden werden, indem beide Gesetze in ein allgemeines Schulgesetz (»ASchG«) überführt werden. Wesentliche Elemente des »ASchG« Baden-Württemberg müßten sein:

- Aufgrund von Artikel 7 GG und der Artikel 11 und 14 der baden-württembergischen Landesverfassung ist die schulische Bildung eine öffentliche Aufgabe.
- Die verfassungsrechtlich gebotene Schulvielfalt wird durch autonome Schulen gewährleistet.
- Die Schulen in staatlicher Trägerschaft können sich eine öffentlich-rechtliche oder privatrechtliche Verfassung geben.
- Der Schulbesuch ist für Schülerinnen und Schüler unentgeltlich.
- Für die Finanzierung sorgen Land, Kommunen oder Kommunalverbände in Form von staatlichen Bildungsgutscheinen.
- Dies gilt entsprechend für die erforderlichen Schulbauten.
- Für die vorerst noch notwendige Zuschussung der Baukosten ist eindeutig Bezug auf das 3. Gesetz zur Förderung

des Schulhausbaus aus dem Jahre 1961 zu nehmen!

- Der erforderliche Wert der Bildungsgutscheine, der den Kosten pro Staatsschüler vergleichbarer staatlicher Schulen zu entsprechen hätte, wird durch unabhängige bildungsökonomische Forschungseinrichtungen ermittelt. Über Höhe und Anpassung entscheidet der Haushaltsgesetzgeber.
- Die Schulen haben das Recht, eigene Abschlüsse zu vergeben; die Gleichwertigkeit muß nach Artikel 7.4 GG gewährleistet sein.

Die sich im Rechtsleben bzw. in Gesetzen konservierenden Gedanken vergangener Zeiten bedürfen progressiver Ideen, um das Schulwesen freiheitlich und sozialgerecht ausgestalten zu können – die o. g. Beschlüsse des Bundesverfassungsgerichts bieten Anlaß und Chance zugleich!

Ludwig Paul Häußner

Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung

Läßt sich die Wirkung der Musikerziehung auf die Persönlichkeitsentfaltung wissenschaftlich nachweisen? Dieser Fragestellung widmete sich ein Kongreß für Musikpädagogik im Januar 1997 in Luzern. Veranstalter waren u. a. die örtlichen Musikinstitute sowie die Europäische Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (EAS). Am Kongreß nahmen ca. 450 Musikpädagogen, Kulturverantwortliche, Psychologen, Mediziner u. a. teil. Der lokale Rahmen, verschiedene historische Zeitzeugen, das imposante montane Panorama am Saum des Vierwaldstättersees, eine international beachtete Kulturtätigkeit speziell im Musikalischen, sorgte für ein produktives Arbeitsklima. – Den geistigen Rahmen

bildeten zwei in jeder Hinsicht brillante und inspirierende Referate: am Anfang von Urs Frauchiger und am Ende von Hans Saner. Frauchiger bemühte sich um die Ortung dessen, was heute Musik, Musikerziehung sowie Perspektiven der Musik, der Kultur überhaupt für die Zukunft sind und sein werden. Sein Appell an das persönliche Engagement, an die Initiativekraft der einzelnen Individualität, an dasjenige, was in des »Herzens Kämmerlein« wohnt, gab wiederholt Anlaß zur Replik im Laufe des Kongresses: Eine Sehnsucht nach echter Menschlichkeit konnte bei allem »Tumel der Rationalität« (Saner) nicht verhehlt werden (siehe unten).

In straffem Programm folgten zahlrei-

che Referate von Medizinern, Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Musikern zu der heiklen Frage der Nachweisbarkeit von Auswirkungen erweiterten Musikunterrichts an öffentlichen Schulen. Aufgrund von Schulversuchen in der Schweiz (dreijährig), Deutschland (sechsjährig), Österreich, Belgien u. a. wurden Untersuchungsmethoden und Ergebnisse vorgestellt. In einer Flut von Fakten, Folien und (mit winzigen Ausnahmen) heruntergelesenen Manuskripten erfuhr man, wie schwierig es ist, die Wirkungen der Musik auf den Menschen durch wissenschaftliches Experiment dingfest zu machen. Der verzweifelte Versuch, eine öffentlich-rechtliche Legitimation für vermehrten Musikunterricht als Allgemeingut, quasi ein Grundrecht auf Musikunterricht, wissenschaftlich zu begründen, führte dennoch zu einigen hoffnungsvollen Ansätzen. Es stellten sich aber auch ganz neue, z. T. fundamentale Fragen, u. a. inhaltlicher Art: Was ist denn »gute«, was ist weniger »gute« Musik? Was ist die angemessene pädagogische Zielsetzung? Was heißt Musikerziehung?

Als Waldorfpädagoge wartete man vergeblich auf irgendwelche genuin musikalischen Ansätze, Methoden, Argumente. Durch das Fehlen jeglicher Art einheitsstiftenden Ansatzes zur Erfassung des Menschen als Ganzheit, einer Menschenkenntnis (und wenn auch nur als Arbeitshypothese!), lavierte man oft prekär an den Abgründen der Absurdität. Was ist denn Persönlichkeit, Individualität, was ist der menschliche Wesenskern? Wozu diese aufwendigen Bemühungen, wenn weder etwas genuin Musikalisches, noch etwas genuin Menschliches gelten darf? – Unausgesprochenermaßen gilt dies anscheinend doch und wird als stilles Einverständnis mittransportiert – sozusagen

das menschliche Ich als blinder Passagier!

Den vielen Referaten stichwortartig zu folgen verwehrt sich in Anbetracht des dichten, datenreichen, speziellen Stoffes. Ein kompletter Kongreßbericht wird in gedruckter Form zugänglich sein. Dennoch sei auf einige Punkte verwiesen, pars pro toto die Kongreßthematik erhellend. So zeigte das Referentenduo Wilfried Gruhn und Eckart Altenmüller in geschicktem Wechselspiel zwischen Musikpädagogen und Neurologen, daß ein deutlicher Unterschied bestehe in der Art des Musikunterrichts zwischen verbaler und musikalischer Repräsentation. Ausgehend von der Grundfrage des Musikkernens, stellte sich die Frage nach dem, was mit Musik erreicht werden soll: Was kann man dann? Anhand schlagender Vergleiche wurde eine Einseitigkeit verbaler Repräsentation in der Musikerziehung deutlich, quasi ein außermusikalisches Umgehen mit Musik. Anstatt genuin musikalischem Vermögen bleiben Vorstellungen, Begriffe, Informationen über Musik zurück. Nun zeigten Versuche mit Musikschülern, die in einer um musikalische Repräsentation bemühten Weise Unterricht erfuhren, daß gegenüber Kontrollgruppen eine eindrucksvolle Signifikanz der Veränderungen im Bereich weitverzweigter neuronaler Vernetzungen in der Gehirnrinde meßbar und darstellbar wurden. Entgegen bisherigen Annahmen kann weder an einer starren Dichotomie bezüglich linker und rechter Gehirnhälfte so ohne weiteres festgehalten werden noch an einem allzu eingeschränkten Lokalisationismus bezüglich festgelegter Hirnregionen (Zentren) für bestimmte Funktionen. Gleichermäßen müßten auch die sensorischen und motorischen Zentren, Vorstellungen von Kommandozentrale u. ä. als überholt gelten. Es könnte

höchstens von Knotenpunkten (»Engführungen«) gesprochen werden (H. Pettsche). Deutliche Unterschiede bestehen zwischen Sprach-Hören und Musik-Hören. Am Musik-Hören ist nicht ein bestimmtes Zentrum, sind vielmehr verschiedene miteinander verbundene Knotenpunkte beteiligt. An den Versuchskindern bzw. den betreffenden Meßresultaten war deutlich zu sehen, daß eine intensive musikalische Förderung zu einer entsprechend weitverzweigten, beide Hirnhälften durchmessenden und miteinander verknüpfenden Aktivierung, Vernetzung und Funktion führt. – Fazit: Ein Musikunterricht mit musikalischer Repräsentation, also ein aus dem Musikalischen heraus schöpferischer Musikunterricht, der zu musikalischen Fähigkeiten führt, spricht aktiv musikalisch-schöpferischer Art ist, führt zu einer besonderen Förderung gewisser »Betriebsgrundlagen« unseres Gehirns. Musikalische Förderung entspricht der Förderung von Grundlagen für eigen-schöpferisches, weitverzweigtes, flexibles, dicht vernetztes »Denken«. Allerdings: Diese Art des Lernens dauert länger, beansprucht mehr Zeit, erfordert kompliziertere Lernprozesse, basiert auf einem echten musikalischen Üben. Der zeitliche Rahmen muß danach gestaltet werden. In einer einzelnen Schulstunde kann auf diese Art kein sinnvolles Lernen erfolgen. (Eine mögliche Konsequenz daraus dürfte der Epochen-Unterricht sein!) Weiter muß man daraus folgern, daß herkömmliche Methoden des Musikunterrichts, die noch einseitig sprachverhaftet sind (sprachliche Repräsentation), musikimmanenten Methoden weichen müssen, Methoden also, die Musik aus dem Musizieren heraus vermitteln und bewußt machen können.

Das abschließende Referat des Philosophen Hans Saner stellte den gedankengeschichtlichen Ort fest, der uns den Boden unserer musikpädagogischen Bemühungen heute abgibt. In eindrucksvoller Weise sprach er vom »Tumult der Rationalität« und verwies damit auf das verwegene Unterfangen, einen naturwissenschaftlichen Nachweis der musikalischen Wirkungen auf den Menschen zu erbringen. Gegenüber dem Hinweis, daß z. B. Musik Menschen »frei« mache, gab er zu bedenken, daß dahinter bloß eine halbe Wahrheit stehe. Schließlich lehrt uns gerade unser Jahrhundert besonders kraß, wie Musik Menschen zu Gefangenen zu machen vermag; daß Musik die Intelligenz zwar fördert, sie jedoch offensichtlich auch zu bannen vermag, sie erhellt, sie aber auch verstrickt. Einer rein positivistischen Euphorie gegenüber sei Vorsicht geboten. – Und dennoch lag dem ganzen Gedankengang Saners ein beständiger Grundton des Vertrauens, der Hoffnung, des positiven Mutes zum Handeln, der Bemühung um Verständigung zugrunde. Nicht zuletzt der Hinweis, daß wir das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Ansätze in Wissenschaft und Denken im Sinne des Dialogs, Respekts, der Akzeptanz verstehen lernen und uns nicht an überholtes positivistisches Wissenschaftsdenken klammern dürfen, führte den von Urs Frauchiger eröffneten Bogen auf ein zurechtfindliches, den thematischen Anliegen entsprechendes Fundament hin. Man darf aufgrund dieses Kongresses hoffen, daß in Zukunft auch der Dialog zwischen akademischer Schulmusik und der Waldorfpädagogik sich auf einer neuen Ebene fruchtbar entfalten kann!

Stephan Ronner

Kleinstkindbetreuung – eine Zeitforderung

Neuere Forschungsergebnisse bestätigen, daß Entwicklungsstörungen bei Kindern allein schon dadurch eintreten können, wenn in der ersten hochsensiblen Lebensphase bis etwa zweieinhalb Jahren die Bezugspersonen häufig wechseln oder die Trennung von der Mutter über viele Stunden am Tag andauert. Der Psychologe G. Reister¹ hat mehr als 100 Menschen, die sich

in ihrem Leben in eine psychiatrische Behandlung begeben mußten und völlig geheilt wurden, nach 30 Faktoren hinsichtlich der Lebensumstände in ihrer vor allem frühen Kindheit untersucht. Er fand dabei heraus, daß es nur einen einzigen Faktor gibt, der primär vor psychischer Labilität schützt und dessen Fehlen vom Kinde selbst nicht ausgeglichen werden kann, während alle anderen 29 mehr oder weniger kompensiert werden können: Es ist die ständige Anwesenheit des betreuenden Menschen. Wenn in den ersten Lebensjahren ein Wechsel des pflegenden, betreuenden, ins Leben helfenden Menschen stattfindet, ist mit einer erheblichen Labilität für das ganze Leben zu rechnen.²

1 Psychosomatische Störungen im Erwachsenen- und Kleinkindalter, München 1990.

2 zitiert nach Wolfgang Schäd: Sinnesentwicklung und Sozialfähigkeit, in »Erziehungskunst« 9/91.

Pädagogische Zerreißprobe

Für den Waldorfpdologen sind dies im Prinzip keine neuen Erkenntnisse; er weiß um die entwicklungsentscheidende Bedeutung der ersten drei Lebensjahre, kennt die Rolle eines behtenden Elternhauses, sieht die Aufgabe der Mutter, dem Kind Schutz, Wärme, Geborgenheit und Liebe zu geben, damit es sich entfalten kann, und fordert nur allzu schnell, daß die Mutter auf jeden Fall in den ersten drei Lebensjahren das Kind zu Hause betreuen muß.

Doch müssen wir feststellen, daß die Realität häufig anders aussieht. Immer mehr Elternpaare und Alleinerziehende sind auf die Betreuung ihres Kindes durch Dritte aus wirtschaftlichen und anderen Gründen angewiesen. Waldorfpdologen

dürfen sich dieser Realität und Notwendigkeit nicht verschließen, sondern müssen Formen finden, die auch solchen Kindern die bestmöglichen Entwicklungschancen eröffnen. In einer Gesellschaft der Kleinfamilien, in der auch die Erziehung nicht mehr im Generationenverbund geschieht, sondern meistens den unvorbereiteten Müttern allein als Aufgabe zugewiesen wird, läßt sich immer häufiger feststellen, daß Mütter dieser Aufgabe nicht immer gewachsen sind und ihr hilflos gegenüberstehen. Auch in dieser Hinsicht bieten waldorfpdagogische Wiegestuben, Einrichtungen für Kleinkinder, neue Chancen: den Eltern zu helfen, eine Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen und zu entwickeln, die an den Entwicklungsgesetzen und Bedürfnissen der Kinder orientiert ist und nicht an den Schwierigkeiten der Eltern oder den Interessen der Industrie. Wiegestube – schon das Wort sagt viel darüber aus, was hier geschehen soll: Das kleine Kind soll einen Lebens- und Entwicklungsraum erhalten, in dem es sich angemessen entfalten kann. Lange Zeit war die Frage nach

Vier Wiegestuben in Aktion

In Dänemark baute Helle Heckmann 1989 eine familienorientierte Kleinkind- und Kindergartenarbeit auf. 26 Kinder, davon etwa ein Drittel zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr, leben für sechs Stunden am Tag gemeinsam mit ihren Erzieherinnen in zwei Häusern, die durch einen großen Garten miteinander verbunden sind, am Stadtrand von Kopenhagen. Ein rhythmisch gegliederter Tagesablauf mit viel Spiel und ausreichenden Schlaf- und Ruhezeiten, der Aufenthalt in der Natur, die Konstanz der Gruppenzusammensetzung, die Sicherheit, daß über Jahre dieselben Erzieher die Kinder begleiten, und die intensive Elternarbeit schaffen Hülle und Verlässlichkeit für Kinder und Eltern. Ein Arzt begleitet die Arbeit.

Seit 1994 besteht im Zentrum von Rotterdam das »Kleine Reich«. 36 Kinder vom Säuglingsalter bis zum vierten Lebensjahr werden hier betreut. Die Einrichtung ist ganztags geöffnet, alle Eltern sind berufstätig. Ein anthroposophischer Arzt, Erzieher und Eltern bildeten über Jahre hin eine Initiativgruppe, der es vor drei Jahren gelang, diese Tagesstätte zu eröffnen. Hier ist es besonders die soziale Lebens- und Arbeitssituation der Eltern, die die Betreuung der Kinder über sechs bis acht Stunden täglich notwendig macht. In Holland endet die Mutterschutzfrist schon sechs Wochen nach der Geburt des Kindes; viele Frauen haben keine Möglichkeit, bei ihrem kleinen Kind zu bleiben, und müssen wieder berufstätig werden.

Sofort nach der politischen Wende begann der Waldorfkindergarten in Weimar. 1994 wurde eine Kleinkindgruppe angegliedert. Kinder ab dem zweiten Lebensjahr werden aufgenommen. Insgesamt sind es zwölf Kinder, die von zwei Erzie-

Kinderkrippen, nach Halb- und Ganztageseinrichtungen für die Kinder vor dem dritten Lebensjahr in der Waldorfkindergartenbewegung ein wenig diskutiertes Thema. Erst Ende der achtziger Jahre wurde der Erwartungsdruck seitens der Eltern immer größer, und andererseits fanden sich auch immer mehr Waldorfpädagogen, die bereit waren, in diesen Konflikt einzutreten und aus sozialer Zeitnotwendigkeit heraus Einrichtungen zu schaffen, in denen der Schutz der Grundbedürfnisse des kleinen Kindes in familienergänzenden Einrichtungen umgesetzt wurde. Es entstanden nun in rascher Folge Spielgruppen für zwei- bis dreijährige Kinder, Mutter-Kind-Gruppen und Halb- und Ganztageseinrichtungen. Begleitend dazu wurden vielfach sogenannte Tagesmütterkurse entwickelt, um Mütter und Erzieher auf die Betreuung der Kleinkinder vorzubereiten.

herinnen und einer Praktikantin betreut werden. Die Erzieherinnen sind immer da, so daß die Kinder in eine sichere Beziehung hineinwachsen können. Seit Anfang dieses Jahres gibt es einen Arbeitskreis für Eltern zu Fragen der Schwangerschaft und der Erziehung und Pflege des kleinen Kindes. Das Interesse daran ist groß, und es wächst auch die Chance, im Gespräch mit den Eltern ein vertiefendes Verständnis für die Lebensnotwendigkeiten des kleinen Kindes zu wecken.

Der Stuttgarter Waldorfkindergarten Sonnenberg mit vier Gruppen und zwei Spielgruppen gehört zu den großen Kindergarteneinrichtungen. In diesem Jahr soll ein weiterer kleiner Bau für eine altersgemischte Gruppe vom zweiten bis zum siebten Lebensjahr errichtet werden. Höchstens 16 Kinder sollen von zwei erfahrenen Erzieherinnen und einer Helferin betreut werden. Die Öffnungszeit geht von 7.30 bis 14.30 Uhr, damit eine Halbtags­tätigkeit für die Mütter oder Väter möglich wird, und die Eltern haben am Nachmittag und Abend noch genügend Zeit, sich intensiv mit ihren Kindern zu befassen.

Das Wiegestuben-Konzept

Diese vier Beispiele stehen für viele sehr unterschiedliche Arbeitsansätze und zeigen, daß es keine fertigen und allgemeingültigen Rezepte gibt, sondern daß immer Eltern und Pädagogen die entsprechenden Arbeitsweisen aus der konkreten Lebens- und Arbeitssituation der Kinder und ihrer Eltern entwickeln müssen. Dennoch sei bei aller Vielfalt der verschiedenen Arbeitsansätze auf einige Merkmale waldorfpädagogischer Wiegestuben hingewiesen:

- Kinder in Wiegestuben brauchen neben den eigenen Eltern verlässliche, sichere Bezugspersonen, die sie über mehrere Jahre begleiten; gleichsam einen Lebensraum, der von Erziehern und Müttern/Vätern gemeinsam gebildet wird.
- Der Tagesablauf soll individuell auf das Alter des Kindes abgestimmt sein, und seine rhythmische Struktur soll sich im Elternhaus wiederfinden.
- Ein intensiver Austausch zwischen Eltern und Erziehern schafft gegenseitiges Vertrauen und ist Grundvoraussetzung für die gemeinsame Erziehungsaufgabe: z. B. sollten der Schwangerschaftsverlauf und die ersten Lebenswochen und -monate, Kinderkrankheiten und individuelle Eigenheiten des Kindes besprochen werden.
- Themen regelmäßiger Elternabende können sein: Sinnesentwicklung und

die Eltern an, sich in neuer Weise mit religiösen, moralischen oder mit Sinnfragen des eigenen Lebens wieder intensiver zu befassen.

Austausch der Erfahrungen

Eine Arbeitsgruppe von Pädagogen aus verschiedenen Ländern trifft sich regelmäßig seit mehreren Jahren, um über die methodischen Ansätze zu beraten und sich auszutauschen. In zwei Rundbriefen mit Berichten von Erziehern aus verschiedenen Ländern sind weitere Arbeitsergebnisse zusammengetragen worden. Ein Studienheft, in dem eine dänische Kindergärtnerin einen detaillierten Arbeitsbericht vorlegt, erscheint im Mai 1997. (Alle Arbeitsmaterialien sind bei der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten, Heubergstr. 11, 70188 Stuttgart erhältlich.)

Das Kindergartenseminar in Stuttgart wird in den nächsten Wochen mit seinem Erweiterungsbau beginnen. Ein Aspekt der zukünftigen Arbeit im neuen Haus wird es sein, Weiterbildungsangebote für Erzieher und Eltern zu schaffen, die mit dem ganz kleinen Kind leben und arbeiten.

Sinnespflege, Entwicklung und Pflege des kindlichen Willens, die Bedeutung des Spiels und des Spielzeugs, die Phantasiepflege, die Wirkung der Medien auf die Kindesentwicklung, Kenntnis und Begleitung der Kinderkrankheiten u.v.m.

- Kinder sind wahrnehmende Wesen – die wahrnehmende Teilnahme des kleinen Kindes an sinnvollen, vorbildhaften Tätigkeiten des Erwachsenen gewinnt in einer »Knopfdruckgesellschaft« immer mehr an Bedeutung. Hier kann die Kinderkrippe Entwicklungsorientierung für Kinder sein.
- Viele Kinder wachsen heute als Einzelkinder auf – in der altersgemischten Gruppe erleben sie Kinder- und Erwachsenengemeinschaft als ein Element, das Sicherheit gibt, soziale Kompetenz einüben lässt und Verhaltensorientierung ermöglicht.
- Das Miterleben einer ganz im Alltag wurzelnden, gelebten Religiosität, die Liebe zu den kleinen Dingen, der achtsame Umgang mit der Natur: Dies alles bettet das kleine Kind in eine ehrfürchtige Grundstimmung ein, regt aber auch

In diesem Zusammenhang sei auf die nächste Pfingsttagung der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten vom 17. bis 21. Mai in Hannover mit dem Thema »Entwicklung und Pflege der Kindheitskräfte« hingewiesen. Die Morgenvorträge dieser Tagung sind denjenigen Fähigkeiten gewidmet, die dem Menschen das Menschsein erst ermöglichen: dem Gehenlernen, dem Erwerb der Sprache und dem Erwachen des Denkens.

Peter Lang

Berlin – Wladimir: Vom Werden einer Beziehung

Seit 1990 besteht an der Rudolf Steiner Schule Berlin-Dahlem eine Partnerschaft mit der Schule Nr. 3 in Wladimir. Von den Russischlehrern unserer Schule wurde es als sehr unbefriedigend erlebt, daß die russische Sprache und Kultur gleichzeitig mit der französischen gelehrt wurde, die außerschulischen Möglichkeiten des Kontaktes zu dieser Kultur aber äußerst gering waren. Während unsere Französischschüler in den Ferien ihren Rucksack packten und nach Frankreich fuhren, war

es für Russischschüler kaum denkbar, das Land, dessen Sprache sie zwölf Jahre lernten, spontan zu bereisen.

Eines der Verdienste Michael Gorbatschows besteht in den Reiseerleichterungen für Menschen aus Ost und West. In weitaus offenerer und freierer Form sind seit 1989 Begegnungen möglich geworden. Wir beschlossen, mit einer Schule in Rußland Kontakt aufzunehmen. Nicht zufällig fiel unsere Wahl auf Wladimir, ge-

Die 4. Klasse der Waldorfschule in Wladimir

legen im sogenannten »Opolje« zwischen Wolga und Oka.

Wladimir war im Jahre 1108 noch eine kleine Siedlung im Großfürstentum Kiew. Seinen Namen erhielt es von seinem Begründer, dem Großfürsten Wladimir Monomach. Unter dem Großfürsten Andrej Bogoljubskij wurde es zur neuen Hauptstadt der alten Russj. Andrej Bogoljubskij ließ die Mariä-Himmelfahrts-Kathedrale nach dem Muster der Kathedrale des Kiewer Höhlenklosters errichten, in der sich die berühmte Ikone der Gottesmutter von Wladimir befand. Auch einige Fragmente der bedeutenden Fresken Andrej Rubljovs sind heute noch erhalten. Ein paar Kilometer außerhalb, inmitten von Wiesen am Ufer der Nerl befindet sich die »Perle« der damaligen Baukunst, heute noch liebevoll von den Wladimirern »kleiner Schwan« genannt, eine kleine Kirche aus weißem Kalkstein, mit Fresken an den Fassadenwänden geschmückt, ein kleiner Schwan auf einem künstlichen Hügel inmitten der im Frühjahr überschwemmten Wiesen der Nerl. Fürst Vsevolod, Andrej Bogoljubskijs Bruder, ließ in Wladimir noch eine weitere Kirche errichten, die Dimitrij-Kathedrale, eine relativ kleine Kirche, deren Außenwände über und über mit steinernen Ornamenten und figürlichen Steinmetzarbeiten übersät sind. Aufgrund dieser und vieler jetzt nicht erwähnten Bauten, den noch gut erhaltenen alten Holzhäusern mit ihren typischen geschnitzten Fassaden zählt Wladimir heute noch zu den schönsten russischen Städten. Hinzu kommen in nächster Umgebung die altrussischen Städte des sogenannten »Goldenen Rings«, die vor allem durch die Pracht ihrer Kirchen beeindruckten.

Im Mai 1990 kam es zu einem ersten Besuch einer Schülergruppe aus Wladimir.

Die Direktorin der Schule Nr. 3 begleitete selbst die Schüler. Schon damals zeigten die russischen Gäste großes Interesse an unserer Schule und ihrer Pädagogik. Schon im Oktober fuhr eine zweite Gruppe aus unserer Schule nach Wladimir. Immer wieder mußten wir von unserer Schule berichten, Fragen über Pädagogik und Methodik beantworten.

Im Winter 1990 spendeten die Eltern unserer Schule 30.000 Mark. Sechs Tonnen Lebensmittel und Kleiderspenden wurden persönlich von uns nach Wladimir gebracht.

1991 kam keine Schülergruppe zustande, so daß wir dem Wunsch nachkamen, die Wladimirer Lehrer zu uns einzuladen. Die Lehrer nahmen am Unterricht teil, so daß eine erste intensive Begegnung mit unserer Schule und unserer Pädagogik stattfand. Besonders eine der Lehrerinnen war äußerst berührt von allem, was sie sah. Nach einer Vorführung unseres Oberstufenorchesters brach sie in Tränen aus: »Was haben wir jahrelang gemacht, warum haben wir mit unseren Schülern nicht auch so gearbeitet?« Sie sollte später die Gründungslehrerin der Wladimirer »Waldorf«-Schule werden.

Zum Jahreswechsel 1991/92 war eine Eltern-Lehrer-Gruppe der Rudolf-Steiner-Schule in Wladimir. Auf der Abschiedsveranstaltung bat uns die Stadträtin für Bildung, Valentina Tumakowa, eindringlich, wiederzukommen.

Im Februar 1992 gründete Elena Eskova mit einer Gruppe von Lehrern die sogenannte »Sonntagsschule«. In diese Schule kamen Kinder im Alter von dreieinhalb bis sieben Jahren mit ihren Eltern. Zusammen spielten die Kinder verschiedene Spiele, machten Musik, sprachen Reime und Rhythmen. Ein Märchen wurde erzählt, und es wurde gemalt. Während die

Kinder »Unterricht« hatten, machte Elena Eskova die Eltern mit den Methoden und Aufgaben der Waldorfpädagogik bekannt, so gut es ihr möglich war.

Einer der Anziehungspunkte der Waldorfpädagogik war für sie die Erziehung des harmonischen Menschen in all den Erscheinungen seines Wesens, im Denken, Fühlen und Wollen. Aufgefallen war ihr eine nicht nur deklarierte, sondern echte Liebe zu jedem Kind, unabhängig von seinen Fähigkeiten und Begabungen. Besondere Begeisterung fand auch der Fächerkanon der Waldorfschule mit dem Schwerpunkt der künstlerischen Fächer wie Musik, Eurythmie, Handarbeit etc. Man erlebte es als großen Mangel, daß es auf der ganzen Welt zwar ungefähr 500 Waldorfschulen gab, aber gerade die Sowjetunion lange Jahre das Land einer einzigen Partei und eines einzigen Schultyps war.

Es blieb nicht bei der Sonntagsschule. Nachdem im Juni 1992 eine Gruppe Lehrer unserer Schule ein erstes Waldorf-Seminar für alle Interessierten in der Schule Nr. 3 veranstalteten, kam es im September 1992 zur Eröffnung der ersten Klasse mit waldorfpädagogischer Prägung in der Schule Nr. 3. Klassenlehrerin war Elena Eskova.

Elisabeth Sasonova

Der Waldorfkindergarten

Manchmal gibt es Momente im Leben, da fallen Gegensätze zusammen. Solch einen Moment erlebte ich, als ich das erste Mal in Wladimir in einen Kindergarten kam, der nach der Waldorfpädagogik arbeitete. Das widersprüchliche Gefühl, in ganz fremder Umgebung und doch in vertrauter und heimatlich-gewohnter Atmosphäre zu sein, stieg in mir auf und vermittelte mir den Gedanken, daß da große Mög-

lichkeiten einer ganz neuen Entwicklung für die pädagogische Arbeit warteten.

Die freundliche Aufnahme und die vielen Fragen und Erwartungen der Erzieherinnen brachten vom ersten Augenblick an ein lebendiges Gespräch in Gang, egal, ob wir in kleineren oder größeren Gruppen zusammenkamen.

Seit fünf Jahren findet einmal im Jahr ein Seminar über Waldorfpädagogik in Wladimir statt (siehe den folgenden Beitrag von G. Wulff). In den vergangenen drei Jahren durfte ich einen Beitrag zur Pädagogik im ersten Jahrsiebt beisteuern, davor war eine Kollegin aus Berlin-Kreuzberg mitgefahren. Inzwischen arbeiten in Wladimir neben der kleinen Schule zwei Kindergartengruppen nach der Waldorfpädagogik. Mehrere Erzieherinnen haben die berufsbegleitenden Kurse am Seminar in Moskau besucht oder besuchen sie zur Zeit noch. Eine der beiden Gruppen arbeitet jetzt schon im fünften Jahr, und es ist der Erzieherin gelungen, über eine Dokumentation, die die gesamte Kindergartenplanung und -durchführung umfaßt, die Anerkennung als selbständiger Kindergarten durch die städtische Schulbehörde sogar mit Auszeichnung zu bekommen. Das bedeutet, daß diese Gruppe nicht mehr als Versuch läuft und die Gehälter und Zuteilungen für Material usw. wie für alle anderen staatlichen Kindergärten gesichert sind. Es heißt leider nicht, daß die Höhe des Beitrages ausreichend wäre. Die Aufnahme in die Internationale Kindergartenvereinigung steht noch aus.

Die zweite Gruppe in Wladimir arbeitet seit September 1995, und es war eine große Überraschung für mich zu sehen, was bis Pfingsten 1996 sich schon entwickelt hatte. Ich habe dort die Bestätigung einer Erfahrung erlebt, die ich hier in »meinem« Kindergarten auch gemacht habe, näm-

ze, Rat und Hilfe, und es ist bewundernswert, was sie schon alles umgesetzt haben und wie interessiert und offen sie für Anregungen oder Korrekturen sind. Vom Waldorfindergartenseminar in Moskau aus werden die Kindergärten in Wladimir von Regina Hoeck betreut; ich finde, sie hat in Wladimir sehr tüchtige Schülerinnen. Aber Wladimir ist nicht der einzige Ort, der unter ihrer Obhut steht; bei all ihren Aufgaben kann sie nur kurze Besuche in größeren Zeitabständen machen. So werde ich immer mit großer Freude, aber auch vielen, vielen

lich die große Bedeutung der Mitarbeit der Eltern. Es ist den Erzieherinnen gelungen, die Eltern vom Anfang der Planung an bis zur Renovierung und Gestaltung des Raumes mit einzubeziehen, was im sozialen Miteinander bewirkte, daß eine tätige Gemeinschaft entstanden ist. Ein großes Hindernis ist, daß dieser Kindergarten in einem Gebiet liegt, in dem z. Zt. wenig junge Familien leben und der Bedarf nicht sehr hoch ist. Ein großer Vorteil ist, daß die jetzt fünfklassige Waldorfschule im selben Bezirk liegt, und es gehen schon die Kinder der Erzieherinnen und die ersten Kinder aus diesem Kindergarten dort auf die Schule, so daß die Aussicht besteht, daß der pädagogische Bogen vom Kindergarten bis über die ersten Schuljahre gespannt werden kann. Die jungen Lehrerinnen und Erzieherinnen, die diese Aufgabe so mutig und begeistert begonnen haben, brauchen noch viel Stüt-

Fragen empfangen, und die fünf Arbeitstage, die wir uns vorgenommen haben, vergehen wie im Flug. Es ist bezeichnend für die Art, in der die russischen Pädagogen diese ihnen neue Richtung aufnehmen, was die Schulrätin des Bezirkes, in dem die Waldorfinitiativen sich entwickeln, bei ihrer Abschiedsrede formulierte: »Ich habe die Waldorfpädagogik mit dem Herzen verstanden und mit dem Kopf. Ich fühle ihre Berechtigung und Richtigkeit. Aber ich bin kein Lehrer, und so bitte ich euch, daß ihr kommt und unseren Lehrern und Erziehern hilft, das in die Tat umzusetzen.«

Dieses »mit dem Herzen verstehen, aber den Kopf dabei gebrauchen« erlebe ich im Gespräch mit den russischen Kolleginnen als ein befeuerndes Element, das auch deutlich macht, welche Verantwortung wir damit übernehmen, wenn wir diese Erziehungskunst in die Welt hinaus

Der Pausenhit: Gummitwist auf dem Schulhof

tragen. Das Künstlerische im Umgang mit der Pädagogik – ein neuer Zugriff wird möglich oder spürbar, wenn man das Glück hat, interessierten Menschen in Rußland von den Grundlagen der Waldorfpädagogik erzählen zu dürfen. Vor dem Mut der Menschen in Rußland, für die Erziehung und Bildung etwas derart Neues aufzugreifen oder den Freiraum zu schaffen, daß so etwas gedacht und damit angefangen werden kann, es in die Tat umzusetzen, habe ich die allergrößte Hochachtung. Ich hoffe, daß wir diesen Mut nicht enttäuschen und die Verantwort-

tung, die wir mit unserer beratenden Hilfe übernommen haben, ebenso mutvoll durchtragen können. *Beate Thierfelder*

Klassenausflug einer vierten Klasse

Zum Aufbau der Waldorfschule

Für den Aufbau der Waldorfschulinitiative in Wladimir fühlen sich inzwischen eine Gruppe von Kollegen der Rudolf-Steiner-Schule in Berlin-Dahlem mitverantwortlich. Unser Schulverein und unsere Elternschaft haben es seit 1992 ermöglicht, Reise- und Seminarkosten für fünf Kollegen aufzubringen. Zu Pfingsten 1996 ist bereits das fünfte Seminar durchgeführt worden. Meistens fielen diese acht bis zehn Tage intensiver Arbeit in die eigenen Ferien, doch trotz aller Erschöpfung nach einem Schulquartal haben wir diese Aufgabe immer wieder gern wahrgenommen, haben uns doch jedes Jahr aufs neue die

ans Herz gewachsenen dortigen Freunde angespornt, die Waldorfpädagogik in eines der schönsten Zentren altrussischer Kultur hineinzutragen.

Seit Sommer 1996 gibt es neben den beiden Kindergartengruppen (siehe Bericht von B. Thierfelder) eine Schule mit fünf Klassen, welche zu großer Hoffnung berechtigen. – Wie hat sich dies alles seit den Jahren der Wende entwickeln können, und was haben unsere Seminare und Kontakte ausrichten können?

Am Beginn stand die staatliche Schule Nr. 3 in Wladimir, welche seit 1989 mit unserer Dahlemer Schule partnerschaftlich verbunden ist, wollte man doch unseren Russischschülern ein lebendiges Übungsfeld für diese Sprache erschließen. Ein jährlich stattfindender Schüleraustausch hat nun schon Tradition (siehe Bericht von E. Sasonova). Aber gerade die Begegnung mit der Waldorfpädagogik ist für manchen russischen Kollegen von schicksalhafter Bedeutung geworden, da in Berlin Schulfeiern und Hospitationen, Werkstätten sowie künstlerische Vielfalt die Möglichkeiten einer ganz anderen Pädagogik offenbar gemacht haben. Dadurch ist ein Impuls nach Rußland zurückgetragen worden, für den sie sich nun einsetzen und unsere Hilfe erbitten.

Alle unsere Seminare in Wladimir sind von staatlichen Lehrern der Schule Nr. 3 besucht worden sowie von Lehrern und Lehreranwärtern der Waldorfinitiative, aber auch von Studenten der örtlichen Pädagogischen Hochschule – im Schnitt 30 bis 40 Personen.

Das Seminar begann an jedem Tag mit einem Vortrag über Wesensmerkmale der Waldorfpädagogik und ihrer Methodik. Es schlossen sich Eurythmie sowie Wasserfarbenmalen bzw. Formenzeichnen an. In den letzten beiden Jahren haben wir

vor allen Dingen den Hauptunterricht der Schuljahre vier und fünf in den Vordergrund gestellt, da diese unmittelbar bevorstanden, und in dieser Form soll es auch weitergehen.

Bewährt hat sich immer wieder die am Anfang stehende eindringliche Schilderung unseres Unterrichts sowie die Ergänzung durch eine künstlerische Arbeit, ja es wurde erlebbar, daß die dortigen Menschen gerade zu den Wesensmerkmalen unserer Pädagogik, aber auch zur Eurythmie ein feinfühliges Miterleben zeigten, welches umständliche Erörterungen meistens ganz überflüssig machte, dafür den anthroposophischen Hintergrund, der erst am Schluß stand, um so leichter aufschloß, eine Reihenfolge, welche wir gerne weiterempfehlen möchten. 70 Jahre krasseste materialistische Ideologie scheint die tieferen Schichten der russischen Seele doch nicht erreicht zu haben.

Darüber hinaus haben wir im Hauptunterricht und in Fachstunden hospitiert sowie die dortigen Kollegen beraten. Einige Eurythmiestunden in allen Klassen durch unseren Kollegen sowie Elternabend rundeten die Arbeit ab.

Die beiden neuen Klassenlehrer haben bereits das Moskauer Waldorflehrerseminar absolviert.

Große Erwartungen haben wir in der Anfangszeit alle nicht gehabt. Um so überraschter waren wir nach diesen Hospitationen über die Qualität und Reife des Unterrichts, was uns erst recht bestärkt hat, die Arbeit unbedingt weiter zu unterstützen.

In der Elternschaft hat die 70jährige kommunistische Zwangsherrschaft allerdings nachhaltige Spuren hinterlassen. So bleibt es bis heute für den russischen Bürger eine ungewöhnliche Vorstellung, sich für eine nichtstaatliche Schule, eine Schule

in freier Trägerschaft, persönlich zu engagieren. Um so mehr ist es für Wladimir ein großer Glücksfall, daß die zuständige Schulrätin Valentina Tumakowa, welche uns öfters in Berlin besuchen konnte, fest entschlossen ist, in den Kindergärten und Schulen ihres Bezirkes Waldorfpädagogik möglich zu machen. Ihr ist es vor allem zu verdanken, daß mittlerweile fünf Klassen in staatlicher Trägerschaft geführt werden, und der Ausbau soll weitergehen. Inzwischen steht sogar ein separates Gebäude mit Gelände zur Verfügung. Nicht zuletzt erhofft sich die Schulrätin vielfältige Impulse für die städtische Erziehungsförderung.

Damit wurde aber auch ein Punkt erreicht, der eine Weichenstellung für den Etat von Stadt und Regierungsbezirk notwendig macht. Das junge Pflänzchen einer Waldorfschule in staatlicher Obhut, für Rußland zur Zeit wohl die einfachste Lösung, braucht allerdings auch Verständnis und Zustimmung der Kommunalpolitiker und Dezernatsleiter. Einiges konnte unser Berliner Kollegium vor Ort dafür tun. Der Wunsch, mit einer größeren Abordnung Berlin und unsere Schule

zu besuchen, ist uns im Rathaus von Wladimir von höchster Stelle eröffnet worden. Inzwischen haben uns ein Bezirksbürgermeister, Schulräte sowie Kommunal- und Bezirkspolitiker aufgesucht.

Daß Waldorfpädagogik in Rußland auch angefeindet wird, soll nicht unerwähnt bleiben. Eine Tagung in Moskau im Mai 1994 von 20 Kirchen mit christlicher Ausrichtung hat unter dem Titel »Die totalitären Sekten in Rußland« die Anthroposophie als »neuheidnische« und »antichristliche« Bewegung apostrophiert. Die Schlußerklärung dieser Zusammenkunft ist allgemein beachtet worden und warnt gezielt das Ministerium für Bildungswesen in Rußland vor der Waldorfpädagogik: Man verstehe z. B. nicht, »daß staatliche Schulen den Unterricht nach dem Waldorfsystem einführen«. – Es gibt also Gründe genug, den weltoffenen und menscheitsumfassenden Impuls der Waldorfpädagogik, welche ihren Stellenwert in der deutschen Öffentlichkeit längst gefunden hat, russischen Gästen zu vermitteln.

Giselher Wulff

Seminar »Eltern als Mitgestalter«:

Zwischen Konflikt und Kooperation

Unter dieser Thematik stand die Tagung im Herbst 1996 für Eltern und Lehrer an Waldorfschulen, die wie immer an der Freien Hochschule in Mannheim durchgeführt wurde. Dreizehn Arbeitskreise wurden angeboten. Für mich stand der soziale Aspekt im Vordergrund: wie das Miteinander derer, die gemeinsam für die Schule Verantwortung tragen, bewußter gestaltet, Mißverständnisse vermieden, menschliches Begegnen erreicht werden kann.

Im ersten Abendvortrag stellte Sylvia Bardt (Stuttgart) anschaulich dar, wie die Kunst, speziell die Eurythmie, zum sozialen Übungsfeld für die Schüler wird. Schade nur, daß so wenige Eltern der Mannheimer Schule gekommen waren, um die Bedeutung der Eurythmie für die Menschenbildung kennenzulernen!

Beim zweiten Abendvortrag lag für mich die wesentliche Erkenntnis darin, daß man sich selbst verändern muß, damit

sich im Umfeld etwas ändern kann – ein Gedanke, der auch in den Plenumsdiskussionen immer wieder aufgegriffen wurde. Sechs Übungen von Rudolf Steiner stellte Michael Harslem (Rengoldshausen) vor, die dabei helfen können, sich selbst zu verändern: Ich sollte üben, Herr meiner Gedanken, meines Willens und meiner Gefühle zu werden; in allem, was mir an Schlechtem begegnet, den positiven Aspekt zu erkennen (was nicht bedeutet, Negatives in Positives umzudeuten); Neues unbefangen auf mich zukommen zu lassen und all dies im Gleichgewicht zu halten. Diese Übungen können wir m. E. auch gut im Schulleben praktizieren: Wenn wir an Elternabenden oder an einer Eltern-Lehrer-Kreis-Sitzung teilnehmen, entscheiden wir uns dazu als »Herren unseres Willens«, ohne von außen verpflichtet zu sein, kraft unserer Erkenntnis der Wichtigkeit, unter Überwindung von Bequemlichkeit. Wenn wir dort diskutieren, können wir Gleichmut üben, indem wir z. B. Widerspruch oder Angriffe nicht persönlich nehmen. Ergreift ein Teilnehmer das Wort, demgegenüber sich Gefühle der Antipathie melden (»Oje, der/die schon wieder!«), sollten wir versuchen, dieses Gefühl wie außerhalb stehend wahrzunehmen und uns davon nicht mitreißen zu lassen. Dabei hilft die Übung der Positivität: Dieser Mensch ist ja nicht nur einer, der nervt, sondern ist auch einsatzfreudig, idealistisch usw. Ohne Vorurteil kann man ihm nun zuhören und auf neue Gedanken in seinem Beitrag achten. Diesem Neuen begegnen wir unbefangen, indem wir es erwägen und ein (vor-)schnelles Urteil zurückhalten. Wenn ich selbst das Wort ergreife, übe ich mich, Herr meiner Gedanken zu sein, indem ich mich z. B. auf das Wesentliche konzentriere, bereits Gesagtes nicht wiederhole u. ä.

Einige Gedanken des Vortrags wurden aufgegriffen in dem Arbeitskreis, den ich gewählt hatte: »Von der Problemstellung zur Problemlösung«.

Anhand des Themas »Fremdsprachenunterricht« übten wir Gesprächsführung gemäß den Grundsätzen, die Heinz Zimmermann in seinem Buch »Sprechen, zuhören, verstehen« niedergelegt hat und dessen Lektüre ich allen Eltern und Lehrern wärmstens empfehlen kann.

Besonders wichtig erscheint mir zum einen: Alle Beteiligten an einem Gespräch sollten im Bewußtsein haben, daß der Weg von der Problemstellung zur Problemlösung ein sozialer Vorgang ist, der vom Ich zum Wir führt: Aus meinem Vorschlag wird unser Beschluß. Dabei muß der Initiator immer bereit sein, etwas von seiner Initiative zu opfern. Zum anderen: Die Phasen des Gesprächsablaufs sind insofern einzuhalten, daß man »Bildgestaltung«, also die ausführliche Darstellung des Sachverhalts oder Problems in seiner Vielschichtigkeit, von der Beurteilung getrennt hält. In unserem Übungsgespräch konnten wir erfahren, wie schwierig es ist, diesen letzten Punkt zu praktizieren.

Wir Teilnehmer versuchten, unsere Beobachtungen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts ohne Wertungen zu beschreiben. Das erfordert viel Selbstdisziplin, da es unseren Gewohnheiten entgegensteht. Positiv überrascht konnten wir am Ende feststellen, was für eine differenzierte Darstellung entsteht, wenn jeder seine Wahrnehmungen beschreiben kann, ohne Angst, sofort »niedergebügelt« zu werden, – und wenn nicht durch vorschnelle Bewertungen Teile des Bildes im Bewußtsein der anderen sofort wieder verschwinden oder verändert werden. – Es gibt noch viel zu lernen für unseren Umgang miteinander. *Gudrun Schreiber*

Musikertagung in Rendsburg

»Begegnung mit der Musik des Ostens unter Berücksichtigung der Tanz- und Volksmusik« – unter diesem Motto fanden sich vom 5.-10.1.1997 gut achtzig Musiklehrer zu einer gemeinsamen Fortbildungswoche in Rendsburg ein. Grenzüberschreitend bereits der Teilnehmerkreis, der nicht nur aus allen Ecken Deutschlands, sondern auch aus Dänemark, Schweden, Holland und England im frostigen Norden zusammenkam. Erfreulich war auch die hohe Akzeptanz unter jungen Kolleginnen und Kollegen.

Die vielfältigen Kursangebote und Aktivitäten standen verstärkt im Zeichen des musikalischen Tuns. Ebenso wurde bewußt eine enge Verknüpfung mit dem Schulleben in Rendsburg hergestellt. So sangen und spielten zum Auftakt die Teilnehmer zusammen mit Waldorfschülern Teile aus J.S. Bachs »Weihnachtsoratorium«, das von Thomas Nick beherzt geleitet wurde.

An den folgenden Tagen konnten jeweils vier verschiedene Kurse sowie ein Abendprogramm wahrgenommen werden. Vielseitig und lebendig die Einblicke in meist wenig vertraute Kulturen: Authentische ungarische Volksweisen studierte der Tagungschor unter der Leitung von Imre Benyovszky ein. In die Volks- und Tanzmusik Süd- und Osteuropas »entführten« Ellen van Vliet und Bianca de Jong. Glückliche, wer einen der Kurse »Trommeln und Perkussion« (Johannes Beer) oder »Instrumentenbau« (Michael Wolf) belegt hatte: Bei nicht gerade üppigen Raumtemperaturen konnte man sich hier mal richtig warmarbeiten.

Schulpraktische Überlegungen, Reflexion und Austausch wurden in den Semina-

ren »Improvisation in der Oberstufe« (Wolfgang Wünsch) sowie »Epoche 11. Klasse« (Sebastian Below) miteinander verknüpft. Gut angenommen wurden ebenso die Kurse, die die Selbsterfahrung stärker in den Mittelpunkt rücken: »Erlebnis des Raumes – Improvisation mit der Stimme« (Nobugo Tada von Twickel) und »Von der Bewegung zum Klang« (Peter Rebbe).

Ein volles Programm, das sich bis spät in den Abend mit Konferenzarbeit sowie gemeinsamem Singen und Gesprächen fortsetzte. Besondere Beachtung fand (auch in der Öffentlichkeit) der Vortrag von Wolfgang Wünsch: »Die Volksseelen im Spiegel der Musik Nord- und Osteuropas«. Hierin stelle er exemplarisch die Beseeltheit und Verwurzelung der Volksmusik Rußlands, Estlands und Schwedens vor. Es wurde deutlich, welche Lebensenergie dort – an der europäischen Peripherie – noch in der Musik existent ist und durch sie geschöpft wird. Eindringlich rief der Vortragende dazu auf, sich durch diese Kulturen inspirieren zu lassen, um zu einer eigenen – neuen – Volksmusik zu gelangen, wodurch auch der europäische Gedanke »von innen« mit Sinn gefüllt würde.

Welche Vielfalt in der Volksmusik vorhanden und möglich ist, davon konnte auch das Abschlußkonzert im Festsaal der Waldorfschule etliche Einblicke geben. Nicht zuletzt wurde dem Kollegium sowie der Eltern- und Schülerschaft in Rendsburg ein herzlicher Dank dafür ausgesprochen, daß sie all dieses überhaupt ermöglicht haben. Die nächste Fortbildungswoche wird vom 11. bis 16. Januar 1998 stattfinden.

Karsten Wolff

Biologielehrertagung: Fach Ökologie sinnvoll?

Mit diesen Fragen hat die Naturwissenschaftliche Sektion am Goetheanum vom 3.1. bis 5.1.1997 zu einer Arbeitstagung für Biologielehrerinnen und -lehrer eingeladen. Die (inzwischen schon) jahrzehntelange pädagogische Erfahrung zeigt, daß eine »Umerziehung« des Menschen zu ökologischer Vernunft gescheitert ist. Es entsteht keine Motivation zur Verhaltensänderung allein durch das Wissen um z.B. die Schädlichkeit des Autofahrens. Auch nicht, wenn die Giftigkeit der Abgase durch Beobachtung einer zunehmend dahinsiechenden Topfpflanze auf einer stark befahrenen Straßenkreuzung erlebt wird. Das führt letztlich nur zu einer »No future«-Stimmung und zu einer Lebenshaltung, für die nur das Heute interessant ist. Die pädagogische Aufgabe liegt vielmehr darin, durch positive Erlebnisse eine sympathische Beziehung zur Natur aufzubauen.

Welche Möglichkeiten haben wir, Schülerinnen und Schülern ein Stück Natur erlebbar zu machen? Wie können sie eine sympathische Beziehung zu ihrer Umwelt entwickeln? Durch Erfahrungsberichte der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer wurde deutlich: Ökologie darf nicht zu einem Fach der bloßen Wissensvermittlung werden.

In grundlegenden goetheanistischen Beiträgen beschäftigten wir uns mit der Frage, wie man erkenntnistäufig an die Natur herangehen kann. Es wurde deutlich, daß dabei das Künstlerische eine

wichtige Rolle spielt. Eine Frage war z.B.: Wie erfasse ich das »Atmosphärische« einer Landschaft? Wie komme ich vom ersten Erfühlen einer Landschaftsstimmung (Landschaftsatmosphäre) zum Erfassen der einzelnen Gegenstände und von da aus zu einem vollen Erleben der jeweiligen Gesamterscheinung? Begleitet man die einzelnen Schritte bewußt, so kann die Landschaftsatmosphäre am Schluß vertieft erfaßt, »geschaut« werden. Durch gemeinsame Arbeit an einem Vortrag von Rudolf Steiner wurde deutlich, daß durch eine solche Methodik die ersten Schritte zu imaginativer Erkenntnis gegangen werden.

Neben der goetheanistischen Grundlagenarbeit und dem pädagogischen Erfahrungsaustausch versuchten wir, auch selber durch eine Exkursion in die verschneiten Büsche das Besprochene umzusetzen und eigene Erfahrungen zu machen. Es zeigte sich – es muß nicht weit gereist werden; selbst uns Biologinnen und Biologen wurde es zu einer Expedition ins Unbekannte! Eine Frage wurde für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung immer drängender: Darf man als Waldorflehrerin oder -lehrer aktuelle Umweltkatastrophen nicht ansprechen, wenn diese doch so stark desillusionierend wirken? Wir leben in einer Zeit der zunehmenden Umweltzerstörung, und das muß natürlich auch im Unterricht berücksichtigt werden! Welche Fragen sich daraus ergeben und was das ganz konkret für den Unterricht bedeutet, wollen wir vielleicht auf dem nächsten Arbeitstreffen in einem Jahr besprechen.

Iris Didwizsus

IM GESPRÄCH

Vorschlag für einen Umbau der Kinderharfe

Im Anschluß an unser Themenheft über musikalische Erziehung (Nov. 1996) erhielten wir den folgenden Vorschlag für eine neue Anordnung der Saiten auf der Kinderharfe. Die hier knapp dargestellten menschenkundlichen Gesichtspunkte sind im Themenheft vor allem von Chr. Giersch und N. Hake breiter ausgeführt. Red.

Neben dem Hervorbringen von Melodien und einfachen rhythmischen Übungen (im Spiel auf einer oder wenigen Saiten) spielt vor allem beim jüngeren Kind und im therapeutischen Zusammenhang das Streichen über die Saiten eine zentrale Rolle. Aus der Weite kommend, in die Weite gehend, gleiten hierbei die Fingerringen von hoch nach tief und von tief nach hoch über die Saiten. Hierbei wird der mittlere Mensch angesprochen.

Der Pendelschlag von Aus-sich-Herausgehen und Wieder-zu-sich-Kommen ist nicht wie bei klassischer Musik an einen festen Takt gebunden; der Klang strömt noch frei mit dem Atem.

Einseitigkeiten, wie ein zu starkes Ansich-Halten, Besitzen-Wollen und Selbstbezogenheit einerseits, Selbstaufgabe und zu starkes Sich-Verlieren an die Umwelt können übend ausgeglichen werden.

Besonders in der Eurythmie werden diese Grundgesten in der Bewegung des Sich-Ballens und Sich-Lösens aufgegrif-

fen.¹ Schauen wir einmal auf die Empfindungen in unserem Inneren, die nicht nur während der Eurythmie, sondern auch bei jeder Geste des alltäglichen Lebens mit dem Beugen und andererseits Strecken der Glieder verbunden sind:

Öffnen wir die Arme, so weitet sich unsere Seele, wir schenken uns der Welt, und die Welt kann in uns hineinströmen. Wir breiten z. B. freudig unsere Arme aus, um einen lieben Gast zu empfangen.

Ziehen wir die Arme gebeugt an unseren Brustkorb heran, so schließen wir uns seelisch von der Welt ein Stück weit ab und kommen eher zu uns. Auch bei Kälte und Dunkelheit kauern wir uns zusammen, um die äußeren Reize nicht zu stark an uns herankommen zu lassen.

Entsprechend findet in der Eurythmie die Polarität von Dur- und Mollstimmung ihren Ausdruck durch eine herausstrahlende streckende bzw. eine einströmende beugende Gebärde der Arme.

Bei dem Dur-Dreiklang wird der rechte Arm gestreckt, mit der Handfläche nach unten. Dabei empfindet man an der Außenseite des Oberarms, wo auch der Streckmuskel des Unterarms liegt, eine ausströmende Tendenz. Die Bewegung des Körpers und der Arme ist nach rechts vorne gerichtet. Die linke Hand gesellt sich zur rechten.

Beim Moll-Dreiklang wird der linke Arm gebeugt, die Hand zum Körper hingewendet. Der musikalische Strom wird an der Innenseite des Unterarms von au-

1 Rudolf Steiner: Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie. GA 277a, Dornach 1965, S. 74 ff.

ßen nach innen kommend empfunden. Der rechte Arm gesellt sich in einer abschließenden Gebärde hinzu. Die Bewegung ist nach links hinten gerichtet.

Was aber hat all das Beschriebene mit dem Spiel auf der pentatonischen Kinderharfe und dem Streichen über die Saiten zu tun?

In der Musik besteht eine Verwandtschaft des Dur-Haftens mit dem Aufstieg in der Tonleiter und des Moll-Haftens mit dem Abstieg in der Tonleiter, was auch Goethe in seiner »Tonlehre« andeutet. Wie in der Dur-Gebärde der Mensch aus sich herausgeführt wird, so auch beim Hören und tätigen Vollzug des Aufstiegs in der Tonleiter. Wie in der Moll-Gebärde der Mensch auf sich zu, nach innen geführt wird, so auch im Vollzug des Abstiegs in der Tonskala.

Den Aufstieg in der Tonleiter erleben wir eher als ein exkarnierendes Geschehen (entsprechend der Ausatmung), als eine Erhellung, sich Öffnen, ein Aus sich Herausgehen.

Den Abstieg in der Tonleiter erleben wir eher als ein inkarnierendes Geschehen (entsprechend dem Einatmen), als ein Zu sich Kommen, sich Abschließen, als Verdichtung und Verdunkelung.

Beim jüngeren Kind werden wir alles Musizieren ausgehen lassen von stimmigen Bildern und Bewegungen. Wenn wir nun bei allen Übungen eine Einheit von Bild, Bewegung und Klanggebärde postulieren, so müßten die Saiten des Instrumentes anders angeordnet werden, als dies bei den in Deutschland und der Schweiz im Handel üblichen »Kinderharfen« der Fall ist! Der tiefste Ton müßte dem Körper am nächsten, der höchste am weitesten von ihm entfernt liegen.

Mit dem Vogel, der aus dem Nest fliegt und sich in die Lüfte erhebt, müßte die

Hand in einer streckenden Gebärde von der wohligh vertrauten Tiefe hin zur hellen klaren Höhe und darüber hinaus gleiten! Mit der untergehenden Sonne müßte der Arm in einer beugenden Gebärde zum Körper hin geführt werden und der Melodiebogen dabei abwärtssteigen!

Bislang kommt dieser Forderung meines Wissens nur ein schwedisches Saiteninstrument entgegen, nämlich die »Auris-Leier«. Sie wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Musiktherapeuten Hans Klose, dem Musiklehrer Pär Ahlbom und dem Instrumentenbauer Kjell Andersson entwickelt.²

In dem Prospekt für die von ihnen geschaffene Kinderleier heißt es: »Die langen Saiten liegen nahe dem Körper, die kurzen weiter entfernt. Die Saiten sind so angeordnet, daß eine Übereinstimmung zwischen der Handbewegung des Kindes und der fallenden/steigenden Tonleiter entsteht. Das heißt, wenn die Hand vom Körper weg streicht, gehen die Töne in das Helle. Streicht die Hand jedoch zum Körper hin, werden die Töne dunkler. Die Kinder erleben die helleren Töne außerhalb ihrer selber, in der Peripherie, und die dunkleren näher ihnen selber.

Durch die Anordnung der Saiten hilft man dem Kinde, im Einklang mit dem Wesen Musik, zu einem Erlebnis von sich selbst im Verhältnis zu seiner Umgebung zu kommen.« Ergänzend möchte ich hinzufügen, und man hilft ihm, Ein- und Ausatmen, Inkarnation und Exkarnation erlebend zu verstehen.

Leider war es mir nicht möglich, eine Auskunft von führenden Instrumenten-

2 Auris pentatonische Kinderleiern zu beziehen durch: Hagal Snickeri/Kjell Andersson, Tunavägen 3, 15300 Järna/Schweden, oder: Auris-Musikinstrumente, Barbara Schneider, Kreuzweg 23, D-35096 Niederwalgern.

bauern zu erhalten, warum sie die Kinderharfe in umgekehrter Anordnung besaiten. Geschieht es schlichtweg in Anlehnung an die große Konzertharfe? Auf alten mittelalterlichen Darstellungen kleinerer Harfen, die frei in der Hand gehalten werden, kann man zuweilen durchaus Instrumente finden, welche den tiefsten Ton innen, körpernah haben!

Aus den mir zugänglichen Quellen wurde mir auch nicht ersichtlich, wie denn die Saiten der Lyra der alten Griechen bespannt wurden. Zumindest finden wir aber bei der Nachfolgerin der griechischen Kithara sowie bei der Gitarre, Laute und Violine übereinstimmend die tiefste Saite dem Körper zugewandt.

Neben den bereits erwähnten Argumenten für ein Umdenken im Bau der pentatonischen Saiteninstrumente sei noch auf die Anatomie der menschlichen Hand hingewiesen. Vorausgesetzt, wir halten das Instrument in der linken Hand, so ist bei der »Kinderharfe« der kleinste Finger der dicksten Saite, der Daumen der dünnsten und feinsten Saite zugewandt. In dem Moment, wo das Kind angehalten wird, mit den verschiedenen Fingern ganz bestimmte Saiten erklingen zu lassen, taucht hier ein Widerspruch auf. Der zarte kleine Finger ist beim Anschlag der dicken D-Saite schnell überfordert!

Aufgrund dieser Überlegungen beschloß ich, für das regelmäßige Spiel mit meinen angehenden Schulkindern nur solche pentatonische Saiteninstrumente zu benutzen, die meinen Vorstellungen entsprachen. Bald auch fand ich einen Instrumentenbauer,³ der mir freundlicherweise Kinderharfen in der von mir gewünschten Ausrichtung konstruierte.

3 Atelier für Instrumentenbau, Hartmut Buchzik, 71543 Maienfels.

Nach Umstellen all meiner Instrumente wurde mir die größere Motivation und Hingabe der Kinder zur Bestätigung meines eingeschlagenen Weges.

Maria Hensel

Weitere Literatur:

- Gerhard Beilharz (Hrsg.): Erziehen und Heilen durch Musik, Stuttgart 1989.
- Armin J. Husemann: Der musikalische Bau des Menschen, Stuttgart ³1993.

Das Büchercafé – eine Anregung

In der Lübecker Waldorfschule gibt es seit dreieinhalb Jahren eine Einrichtung, die auf der letztjährigen Bundeselternratstagung in Lübeck viel staunende Beachtung fand und die vielleicht auch in anderen Schulen eine Bereicherung sein könnte (oder schon ist?): das Büchercafé.

Das Büchercafé ist eine Leihbücherei für Schüler und Eltern und ein Café in einem. Geöffnet ist es jeden Morgen von Schulbeginn bis 11.30 Uhr. Jeder ist herzlich willkommen! Hier kann man Wartezeiten nutzen zum Schmökern, zum Kaffeetrinken, zum Lesen, zu Gesprächen, zum Kennenlernen ... Es sind besonders junge Eltern, welche die Aufenthalts- und Gesprächsmöglichkeit schätzen und das reiche Bücherangebot nutzen. Hier kann man doch in manches Buch mal reinschnuppern, das man sich nicht gleich kaufen könnte oder wollte.

Das Büchercafé ist eine Elterninitiative. Es ist eingerichtet, betrieben und geführt von Schulmüttern. Die Schule stellte uns den Raum zur Verfügung und beschaffte Bücherregale. Die Lehrer sind gern gesehene, aber leider sehr seltene Gäste.

Wir bieten inzwischen etwa 1.800 Titel

an. Die Schülerbücher sind sortiert nach Altersgruppen vom »Ersten Lesen« bis »Ab 8. Klasse«; die Schüler kommen in den Pausen. Die Erwachsenenliteratur (also ab Oberstufe) ist in Sachgruppen geordnet. So braucht man nicht in Katalogen zu suchen, sondern kann einfach im Regal sehen, welche Bücher es hier gibt, z. B. zum Thema Geburt und Tod, Drittes Reich, Schulungsweg, Medien, Jahreszeiten, Menschenkunde ... Ausgeliehene Bücher sind durch Vertreterkarten an ihrem Standort »anwesend«. Die Ausleihfrist beträgt einen Monat und kann verlängert werden, wenn niemand schon auf das Buch wartet.

Einmal im Monat treffen wir uns, um Organisatorisches zu besprechen oder Bücherkäufe zu entscheiden. Alle zwei Wochen treffen wir uns, um neue Bücher zu besprechen. Wir sind immer auf der Suche nach neuen Büchern für die Schüler, lesen daher sehr viel und tauschen uns darüber aus, entscheiden also gemeinsam, ob wir ein Buch haben wollen und in welche Altersgruppe es gehören kann. Wir versuchen eine Auswahl zu treffen, allein schon aus Platzgründen. Dennoch braucht kein Schüler zu fürchten, daß es bei uns nur Waldorf-Literatur gibt. Das Jugendbuchangebot der anthroposophischen Verlage ist viel zu klein, um eine Bücherei auszustatten, einige »Waldibücher« sind bei unserem Urteil auch schon durchgefallen.

Vielleicht denken Sie jetzt, daß all dies doch nur mit viel Geld zu realisieren ist. Es geht auch ohne!

Unsere Grundidee ist eine Leih-Leih-Bücherei, d.h. wir leihen uns die Bücher gegenseitig aus. Weit mehr als die Hälfte unseres Bestandes sind Leihgaben an das

Büchercafé. Lesen Sie alle ihre geliebten Bücher ständig? Stehen die nicht die meiste Zeit des Jahres nur im Regal und verstauben? – Wenn sie in dieser Zeit von anderen gelesen werden, haben Sie das Staubproblem nicht mehr und mehr Platz in der Wohnung!

Zugegeben, das ist ein (noch) ungewöhnlicher Umgang mit seinen Lieblingsbüchern, aber man kann vertraut mit ihm werden. Ist es nicht schön, daß dieses Buch, das ich so außerordentlich gut fand, schon von fünf anderen Menschen gelesen wurde? Vielleicht kann ich sogar mal mit ihnen ins Gespräch kommen?

Wir haben natürlich auch ein bißchen Geld: aus der Kaffeekasse, von Mahngeldern, aus den Basareinnahmen, vom Verkauf von Klassenfotos – man muß nur Ideen haben.

In Lübeck sind inzwischen viele Eltern froh, daß es das Büchercafé gibt. Wir müssen nicht jedes Buch kaufen, das wir und unsere Kinder lesen wollen. Für uns gibt es einen freundlichen Ort, eine Heimat in der Schule, wo wir uns aufhalten und Gesprächspartner finden können. Für unsere Kinder gibt es ein breites Leseangebot, aus dem wir sie getrost frei auswählen lassen können. Und es macht Spaß, in einem Mütterteam tätig zu sein, viele Eltern und Schüler kennenzulernen und ein hieb- und stichfestes Alibi zu haben für das ständige Lesen von Kinder- und Jugendbüchern!

Wir würden uns sehr über Rückmeldungen freuen: Fragen, Anregungen – wo gibt es Vergleichbares schon – vielleicht könnte man sich mal zum Erfahrungsaustausch treffen?

Lilo Weiler

BUCHBESPRECHUNGEN – LITERATURHINWEISE

Grundgesten der Einwurzelung

»Vieles, was Ihr für uns tut, oder was Ihr im Namen Eurer Verantwortung für die Jugendlichen tut, das wollen wir oft gar nicht, geht an uns vorbei. Ich frage mich manchmal, ob Ihr Erwachsene uns wirklich kennt, ob Ihr wißt, was uns wichtig ist.« – Diese Passage aus der Rede der Schülersprecherin Lisa Gutberlet (16 Jahre) anlässlich eines Neujahrsempfanges durch die Oberbürgermeisterin der Stadt Heidelberg bildete einen Ausgangspunkt für einen Akademietag der Anthroposophischen Akademie für Gegenwartsfragen im November 1994 zum Thema: »Grundgesten der Einwurzelung des Jugendlichen in die Welt«, zu dem der Initiativkreis Lehrer, Eltern, Erzieher, Psychologen und Ärzte gezielt einlud.

Hieraus entstanden ist eine knapp 70 Seiten umfassende Dokumentation, die sowohl über die Methodik als auch über die behandelten Inhalte des Akademietages Aufschluß gibt. Sie ist in einer Neuaufgabe zu einem Preis von DM 10,- wieder beziehbar über den Projektleiter Markus von Schwanenflügel, Am Arenberg 23, 58453 Witten.

Die Eingeladenen waren gebeten, in schriftlicher Form Stichworte, Aperçus, Thesen, Praxisbeispiele und Gedanken zum Thema vor Beginn der Tagung allen anderen Teilnehmern zur Verfügung zu stellen. So sind 14 Beiträge, u. a. von Johannes Bockemühl, Peter Guttenhöfer,

Henning Köhler, Richard Landl und Heide Seelenbinder entstanden, die abgedruckt sind und in sehr verschiedener Weise auf das Thema eingehen.

Anknüpfend an diese Vorüberlegungen und an den von Simone Weil in ihren Schriften entfalteten Begriff »Einwurzelung« fand der eigentliche Akademietag statt. Die vorab eingereichten Aufsätze bildeten die Grundlage der ersten Gesprächsabschnitte, in denen in großer Fülle und Farbigkeit die vielfältigen persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Gesprächsteilnehmer sichtbar wurden. In weiteren Schritten versuchten die Tagungsteilnehmer zu akzentuierten Einsichten und Ansätzen und schließlich zu klar umrissenen Arbeitsergebnissen zu kommen. Alle vier Gesprächsabschnitte sind in einem umfassenden Protokoll festgehalten, das einen weiteren Schwerpunkt der Schrift bildet.

Das Heft endet mit einem Rückblick auf die Tagung, einem interessanten Aufsatz über das Lernen im Jugendalter von Markus von Schwanenflügel (vgl. dazu auch »Erziehungskunst« 10/1996) sowie einem Ausblick auf zukünftige Aufgaben.

Gesamtaussagen zum Inhalt zu machen ist wegen der Anzahl der Beiträge und ihrer Vielfältigkeit kaum möglich. Die vorab eingereichten Stellungnahmen sind ernst und aus persönlicher Perspektive geschrieben. Es werden außerordentlich unterschiedliche Akzente gesetzt. Gerade diese Art des Problemaufrisses macht diesen Teil des Heftes anregend und lesenswert.

Einige der markanten, typischen und vielleicht auch provozierenden Fragen zum Jugendalter seien hier genannt:

Muß Unterricht überhaupt sein? – Wie muß eine Jugendschule aussehen? – Sind »Flausen«, die wir austreiben wollen, vielleicht gerade die echten Jugendfragen? – Wie kann Schule Lebens- und Erlebnisraum werden? – Kann man nicht anders, als immer nur Defizite bei den Jugendlichen auszumachen? – Kann man es nicht als spannend und bereichernd erleben, was Jugendliche mitbringen? – Wie können wir Erwachsenen lernen, dem Jugendlichen zu begegnen, mit ihm zu sprechen, ihn zu begleiten, ohne uns den Blick durch das Bild eines »idealen Jugendlichen« zu verstellen?

In den einzelnen Gesprächsabschnitten wurde zunächst versucht herauszuarbeiten, welche Grundmotive der »Einwurzelung« sich aus den vielfältigen Beobachtungen ergeben könnten – immer mit dem Blick darauf, daß Einwurzelung ein sehr individueller Weg ist. Bei den Grundgesetzen ging es um Themen wie: Ernsthaftigkeit, Verantwortlichkeit, Unverwechselbarkeit, Autonomie, Aktivität und die Entwicklung einer stabilen Zeitstruktur.

Die Tagungsmaterialien lassen ein klareres Bild der Lebenssituation und des Lebensgefühls junger Menschen entstehen und können Lehrern, Eltern, Erziehern, aber auch Kollegien helfen, unbefangen und »neu« auf den einzelnen jungen Menschen zu blicken; so bildete die Dokumentation für das Oberstufenkollegium der Rudolf-Steiner-Schule Schloß Hamborn anläßlich einer Klausurtagung die Grundlage für fruchtbare Gespräche über das Jugendalter und die Gestaltung der Oberstufe.

Das Heft bietet viele Ansatzpunkte dafür, ins Gespräch einzutreten. Man be-

kommt keine Modelle, keine großen Erklärungszusammenhänge geliefert. Dies muß man selbst leisten, wenn man mit den Jugendlichen zusammenarbeiten und leben will. Etwas von der Stimmung, die wohl während der Tagung geherrscht haben muß, wird deutlich, wenn es die Teilnehmenden selbst im Rückblick als fragwürdig bezeichnen, über Jugendliche zu verhandeln und zu überlegen, was für sie gut ist, ohne sie mit am Tisch zu haben.

Klaus Jacobsen

Überwundene Paradigmen

Nicola Fritze: Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen. Reihe Wissenschaft und Forschung, Band 9. 92 S., kart. DM 24,80. Weidler Buchverlag, Berlin 1996.

Mehr »Mut zur Erziehung« wird heute allgemein gefordert: An der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen besteht kein Zweifel; ebenso aber, so darf man hinzufügen, zweifelt auch keiner an ihrer Notwendigkeit. Oder sind Bedenken angebracht? Überzeugungen, »... daß das Erziehen immer ein neurotischer Abwehrmechanismus« sei, daß mit der Erziehungsbedürftigkeit »ein mysteriöser Qualitätsunterschied zwischen Erwachsenen und Minderjährigen postuliert« werde, waren und sind jedoch dazu angetan, diesen scheinbar sicheren Konsens zu erschüttern; mit der Abqualifizierung jedes erzieherischen Aktes als eines »kleinen Mordes« am Kinde trieben vor nunmehr fast zwei Jahrzehnten die Verfechter der Antipädagogik wie *Ekkehard von Braunmühl* und *Alice Miller* eine Ansicht auf die Spitze, die eine selbstverständliche Grundvoraussetzung der Er-

ziehung überhaupt in aller Schärfe in Frage stellte. Dadurch wurde in der Erziehungswissenschaft eine Theoriediskussion entfacht, die heute erneut zentrale Bedeutung erhält, wie allein schon der Blick auf die Liste der in den vergangenen zehn Jahren veröffentlichten Handbücher zu Grundfragen der Pädagogik lehrt. Und aus diesen vor allem schöpft die Autorin der vorliegenden kleinen Studie – man hat es in dieser Arbeit mit einem Überblick (eine Zulassungsarbeit zum Staatsexamen?), weniger jedoch mit einer Vertiefung der Thematik zu tun. Auf knapp 92 Seiten wird in zehn Kapiteln ein weiter Bogen um ausgewählte Brennpunkte pädagogischer Fragestellungen und Theorien geschlagen. Ausgehend von der Klärung, was Erziehung überhaupt sei, über die Abgrenzung der Begriffe Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit, an die sich eine kurze Betrachtung über die Aufgaben der Erziehung (auf 3 Seiten) anschließt, werden ebenso kompakt die Blickrichtungen auf den Menschen (Anthropologische Voraussetzungen der Erziehung, S. 27-40) gelenkt: Unter dem biologischen Aspekt referiert Nicola Fritze vor allem die bekannten Aussagen von *Arnold Gehlen* und *Adolf Portmann*, auf dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Felde begegnet man den Gedankengängen eines Klassikers der pädagogischen Anthropologie, *Heinrich Roth* (1966). Ein gewisses Gewicht erhält die historische Betrachtung der Frage nach Erziehung, Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit im Wandel der Zeit (S. 45-70). *Jan Amos Comenius* (17. Jh.) eröffnet dabei den Reigen der »Erzieher«, der im Zeitalter der Aufklärung von *Jean-Jacques Rousseau*, *Immanuel Kant* und *Johann Gottfried Herder* fortgesetzt wird. Für das 19. Jahrhundert wird ein Überblick über die pädago-

gischen Theorien von *Friedrich Schleiermacher* und *Johann Friedrich Herbart* gegeben; *Ellen Key* (»Das Jahrhundert des Kindes«, erschienen 1900), *Ernst Krieck* im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus (»Erziehung als Züchtung und Formung«), *Wilhelm Flitner* und *Martin Buber* für den Neubeginn nach dem Zweiten Weltkrieg stehen als Vertreter bestimmter pädagogischer Paradigmen für das 20. Jahrhundert. Die Darstellung der Positionen der »Antipädagogik« und die kritische Auseinandersetzung mit diesen ist der Spiegel, in dem die Autorin den gesamten Entwurf ihrer Fragestellung reflektiert und zu einer Abschlußbetrachtung führt; hier unterstreicht sie mit aller Deutlichkeit als Summe ihrer Untersuchung die Notwendigkeit und aktuelle Bedeutung von Erziehung, wenn sich auch aus ethischen Gründen die Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit des Menschen nie wissenschaftlich-empirisch, d. h. experimentell, nachweisen ließe: Das Geheimnis der Erziehung, so zitiert die Autorin aus einem Werk, das sich mit der Antipädagogik auseinandersetzt, »ist die Wirkung, die nur versucht werden kann« (S. 89).

Die vorliegende Arbeit, so der Herausgeber im Vorwort, »möchte pädagogisch Interessierte, Lehrer, Erzieher und Studierende der Erziehungswissenschaft anhand ausgewählter Positionen mit den wesentlichen Aspekten dieser Problemstellung vertraut machen und zur Stellungnahme sowie zur kritischen Reflexion anregen«. Vor allem letzteres gelingt: Allein die Auswahl der Positionen wirft Fragen auf, die insbesondere das 20. Jahrhundert betreffen. Erstaunlich, daß weder *Maria Montessori* neben *Ellen Key* erwähnt, noch die Waldorfpädagogik auch nur mit einer Silbe gewürdigt wird, ebenso, daß auch der pädagogische Impuls *Hartmut*

von Hentigs nicht für die Auseinandersetzung mit den Ansichten der Antipädagogik herangezogen wurde; ebenso kann es befremdlich wirken, wenn der aktuelle Paradigmenwechsel in der Betrachtung der Kindheit vor dem Hintergrund des sozialen Wandels und des Wertezwangs nur gestreift wird. Kritik kann man auch anmelden an manchen Punkten des methodischen Vorgehens; ist es z. B. zum Verständnis der Thematik wirklich hilfreich, etymologisch den Begriff »Bedürftigkeit« durch Verweis auf die lexikalische Bedeutung des lateinischen Substantivs *egestas* und des Verbs *egere* zu verdeutlichen und darauf noch das Adjektiv *necessarius* zur Betonung der Notwendigkeit von Erziehung einzuführen (S. 21)? Hier wird die Pflicht, in einer wissenschaftlichen Arbeit systematisch zunächst Begriffsklärung betreiben zu müssen, bevor man in inhaltliche Fragen eintritt, zum Selbstzweck. Ebenso ließe sich anmerken, daß der Blick auf das Ziel der Arbeit – die Auseinandersetzung mit der Antipädagogik – zu pauschalen Zusammenfassungen umfassender und bedenkenswerter Gedanken verführt, die dann sehr griffig und formelhaft klingen: Im Kapitel »Erziehung ist soziale Interaktion und Kommunikation« kann man z. B. lesen: »In jedem Erziehungsprozeß werden Informationen ausgetauscht, jedoch nicht jede soziale Kommunikation ist gleich Erziehung« (S. 20). Das kann man durchaus so sehen, nur liegt darin die Gefahr, daß zur Formel erstarrt und zur Theorie verkommt, was sich in aller Vielfalt täglich neu im Leben erweisen muß. Doch täte man dem Anspruch der vorliegenden Arbeit sicherlich Unrecht, wenn man einfordert, was in der wohl angesagten Kürze unmöglich zu schaffen ist. Denn die Methode der Zuspitzung bringt andererseits den Vorteil, daß die Autorin be-

stimmte Grundpositionen der Erziehungswissenschaft klar herausarbeitet, und dies soll ausdrücklich als verdienstvoll angemerkt werden.

Von diesen Grundpositionen sei hier insbesondere auf die beiden aktuellen Begriffsverwendungen von »Erziehung« eingegangen. Diese widersprechen sich in einem wesentlichen Punkt deutlich, in der Frage nämlich, ob Erziehung förderlich für die Persönlichkeit anderer Menschen sein könne oder nicht: Für *Wolfgang Brezinska* (1990) ist diese Möglichkeit Grundlage seiner Definition von Erziehung; *Jürgen Oelkers* (1991) dagegen lehnt diese Ansicht ab. Die Folge ist, daß als gemeinsamer Nenner nur noch die Überzeugung bestehen bleibt, daß Erziehung »Handlung« sei und damit ein absichtliches Eingreifen oder Nichteingreifen »in den Ablauf des natürlichen Geschehens« (S. 19). Damit rückt die Zielorientierung menschlichen erzieherischen Handelns sowie seine soziale Qualität in den Blick. Dabei ist es nun außerordentlich aufschlußreich, in welcher Weise die Pädagogik, folgt man der Darstellung Fritzes, das dem Erzieher anvertraute Kind vereinnahmt: Es wird zum »Adressaten«, zum »Objekt« (u. a. S. 20), dem etwas beizubringen sei. Auffällig ist, wie einseitig das Lernen sich vor allem auf das intellektuelle Verstehen hin orientiert, das Wollen und Fühlen diesem Ziel vollständig unterworfen wird – dies sicherlich auch eine Folge der heute wieder zu neuen Ehren kommenden Lernphysiologie *Herbarts*. Damit stößt man auf die Frage nach dem Wesen des Menschen, der zentralen Frage aller Pädagogik, »um so die Bedingungen seiner Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit aus seiner gattungsspezifischen Eigenart prinzipiell bestimmen zu können« (S. 27). Es kann nicht verwundern, daß als sichere

Konstituenten des Menschen vor allem die Umgebung und die Vererbung genannt werden, seine Geistigkeit durch Intelligenz und Sprache bestimmt wird. Diese Geistigkeit, so zitiert die Autorin *Heinrich Roth*, »entfaltet sich ... nicht von selbst, sondern muß durch Lernprozesse im Laufe des Lebens hervorgebracht werden. Das ist eine sehr schwierige und verantwortungsvolle Aufgabe der Erziehung, weil von deren Realisierung das Schicksal des Menschen und seiner Kultur abhängt« (S. 35). Pädagogik bekommt hier den Charakter eines »Machtinstruments«, das an die Individualität des Menschen heran will: Der Gegenschlag der Anti-pädagogik ist nur zu verständlich. Spätestens hier wird mit aller Schärfe das Dilemma der pädagogischen Richtungen, die nicht zu einem tieferen Verstehen des Wesens des Menschen vordringen, deutlich: Man hat es mit Erbtheoretikern und Milieutheoretikern oder auch mit Interaktionstheoretikern zu tun, die heute die Notwendigkeit betonen, gerade das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen (S. 42 ff.). Wo bleibt, so darf man hier anmerken, die Berücksichtigung der neueren Säuglings- und Kleinkindforschung, die in den letzten Jahren Revolutionäres gerade zur Klärung der Frage nach der Individualität und somit auch nach der Frage der Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit des Menschen zutage gefördert hat? Noch immer verstellen heute in der Pädagogik Paradigmen und Sichtweisen, die den Menschen vor allem als Produkt von Umwelt und Vererbung verstehen, den Blick auf die seelisch-geistige Wesenheit des Menschen; dadurch gerät man in das Dilemma des Gegensatzes von Theorie und Praxis, der vor allem bei Lehrern das Bewußtsein einer fehlenden menschenkundlichen Grundlage, die

sich am und im pädagogischen Alltag bewährt, hervorruft. Was seit Jahrzehnten das Fundament der pädagogischen Praxis der Waldorfschulen ist, tritt mit aller Schärfe nun in das allgemeine Bewußtsein ein: Unlängst hat der Hamburger Pädagoge Peter Struck darauf aufmerksam gemacht, daß Pädagogik mehr eine Kunst als eine Wissenschaft sei, denn Kunst sei es, die »persönlichkeitsbestimmenden Faktoren wahrnehmen und verstehen zu können und angemessen handelnd darauf zu reagieren«, damit der junge Mensch gut gerate (Erziehung ist Kunst. Darmstadt 1996, S. XI); nicht so sehr auf die großen Leitideen komme es an, sondern die beste Erziehungswissenschaft sei es, »die in der Seele des Kindes wie in einem Buch zu lesen vermag« (ebd.). Die Nähe zu Aussagen Rudolf Steiners ist frappierend. Es stellt sich die Frage nach einer Anthropologie, die als die zentrale Instanz des Menschen seine geistige Individualität entdeckt und ernst nimmt; man hat es nicht mit einer Wiederentdeckung der pädagogischen Anthropologie der 50er und 60er Jahre zu tun, man hat eher den Eindruck, daß die Pädagogik beginnt, den Menschen neu zu entdecken. In der Untersuchung von Nicola Fritze werden diese Aspekte nicht berührt. Sie markiert deshalb eine Sichtweise, die inzwischen als überwunden gelten kann. *Walter Riethmüller*

Begegnungen

Erhard Fucke: 17 Begegnungen. 129 S., Ln. DM 34,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Erhard Fucke, 70 Jahre alt geworden, blickt auf sein Leben zurück, aber so, daß nicht von ihm selbst gehandelt wird, sondern Begegnungen mit Gestalten der an-

throposophischen Bewegung vorgestellt werden, und zwar 17fach. So ergibt sich, obschon der Autor zurücktritt, auch ein Bild von ihm als dem »Achtzehnten«. Der vielseitig begabte und verdiente Waldorfllehrer, Autor und Projektinitiator versucht – und das ist ihm auf weiten Strecken gelungen –, in der Begegnung das aufzuspüren, was vom anderen als Fördernis oder Hemmung für ihn ausging, und darin den »zweiten Menschen« zu sehen, mit dem man es selbst in irgendeinem höheren Sinn zu tun hat.

Alle Persönlichkeiten, denen Fucke begegnet und die er hier einzeln vorstellt, sind verstorben. Und da geziemt es sich, mit einer gewissen Objektivität und Liebe die Qualität der Begegnung zu schildern und zugleich das Wesen des anderen, dem er begegnet, erscheinen zu lassen in seiner Größe, aber auch mit den vorhandenen Kanten und Schwächen. Neun Persönlichkeiten, mit denen Fucke durch Begegnung biographisch verbunden war, standen in persönlicher Bekanntschaft und in Schülerschaft zu Rudolf Steiner. Von dem, was Fucke über den Lehrer Erich Gabert, die Mitarbeiter der Weleda, Schmiedel und Pelikan, den großen Heilpädagogen Karl Schubert, den weltgewandten Herbert Hahn, den bedeutenden Lehrer und Musikwissenschaftler Erich Schwepsch, von der eher zurückgezogenen, aber tiefgründigen Maria Röschl, von der impulsierenden Persönlichkeit Willem Zeylmans und dem Naturwissenschaftler, Lehrer und Vortragenden Ernst Lehrs zu berichten weiß, zeugt davon, wie aus der Begegnung mit dem Steinerschen Wirken eine weitreichende Impulsierung und Erkräftung der jeweiligen Persönlichkeit resultierte, wie eine derart anregende Schaffenskraft der Mitarbeiter entfacht wurde, daß sich dieser Energiestrom dem Nach-

geborenen noch mitteilt. Aus den Impulsen der »Schüler« empfängt Fucke einen tiefgreifenden Eindruck, gleichsam vorbildhaft und maßstabsetzend. Freilich, das von Steiner ausgehende Feuer kann in der nächsten Generation nicht mehr so entzündend wirken wie durch seine unmittelbare Anwesenheit. An diese Stelle hat deshalb die eigene Arbeit, das Studium zu treten. Daß dies ein wichtiger Impuls für das ganze Leben war, scheint durch all diese Begegnungen hindurch.

In einzelnen Momenten der Beschreibung erfährt man neben der unmittelbaren Begegnung ein Durchschimmern der tieferen Individualität des anderen, sein eigentliches Schicksalsanliegen und seine Absichten, die nicht immer im vollen Umfang im Leben zum Zug kamen. Das aufzunehmen hat für eine wiederum nachfolgende Generation durchaus Wert und Bedeutung.

In der zweiten Gruppe von Personen, die Steiner nur flüchtig oder gar nicht mehr kennengelernt haben, tritt eine andere Qualität Fucke gegenüber: Es sind nicht mehr ganz die Heroen, sondern näherstehende eigene Lehrer, Arbeitskollegen, Partner, Menschen, mit denen man sich in der Arbeit oder im gemeinsamen Anliegen begegnet und auseinanderzusetzen hat. Eingeleitet wird dieser zweite Personenkreis durch den, wie Fucke es sicher nicht unrichtig schildert, mit »dionysischen« Kräften begabten Ernst Weißert. Sozial einfühlsam, mit dem Ohr am Herz der Zeitgenossen, war er der große schöpferische Sozialgestalter im Bereich der Waldorfschulbewegung. Es ist besonders reizvoll, diese Begegnung Fuckes zu lesen und dabei die eigene Begegnung mit derselben Persönlichkeit an der Fuckeschen zu spiegeln. Dabei ergeben sich schon deshalb unterschiedliche Bilder, weil meine

Begegnungen zum Teil zeitlich später liegen als diejenigen, aus denen Fucke seine Darstellung speist. Da wird dann für mich ein gewisser Mangel sichtbar, nämlich daß in den letzten Jahren dieses zweifellos großen, vielseitigen, auch mit Kanten versehenen Lebens eine Entwicklung stattgefunden hat, die Fucke durch die erwähnten eigenen Aufenthalte in Südafrika nicht mehr wahrgenommen hat und deshalb nicht in die Darstellung aufnehmen konnte. So wird von dem Verhältnis Weißerts zu Rudolf Grosse, meinem verehrten Seminarlehrer, gesprochen, und es werden die zweifellos vorhandenen Gegensätze eindrücklich geschildert, nur – sie hatten sich in den letzten Lebensjahren ganz grundlegend gewandelt zu Respekt und gegenseitiger Achtung. Es gibt eben noch immer Altersweisheit. Als etwas verzeichnet sehe ich auch die Darstellung des von Fucke vertretenen Gründungsstopps an. Es ist eine Illusion zu glauben, Ernst Weißert wäre in der Lage gewesen, die in den 70er Jahren auftretenden Initiativen dadurch zu unterdrücken, daß er mit seiner ganzen rhetorischen Wucht gesagt hätte: Kommt nicht in Frage! Diese Gründungen hätten sich ebensowenig verhindern lassen, wie z. B. Erhard Fucke in seinem produktiven Handeln hätte gehemmt werden können, wenn ihm Weißert – rein hypothetisch gesprochen – ein Nein bei seinem Kasseler Versuch der Doppelqualifikation entgegengesetzt hätte. So mag die Welt in der Vorstellung aussehen, die soziale Realität war jedoch eine andere. Große Gestalten leben in der Wirklichkeit, nicht außerhalb in der widerspruchsfreien Vorstellungswelt. Das weiß Fucke freilich auch.

Zweifellos mag sich für manchen Leser in der einen oder anderen Darstellung in ähnlicher Weise eine etwas andere Sicht ergeben; dies mindert freilich weder den

Lesegenuß noch die Freude daran, eine persönliche Sicht dieser Zeitgenossen und vom Umgang mit ihnen zu erfahren.

An Ernst Weißert schließen sich Begegnungen mit Clara Kreutzer, Friedrich Kempter, Herbert Witzenmann, Karl König, Else Klink, Wilhelm-Ernst Barkhoff und Heten Wilkens an, die alle auf einem Gebiet anthroposophischen Lebens ihre deutlichen und individuellen Spuren eingeschrieben haben. *Stefan Leber*

Sprache als Schulungsweg

Barbara Denjean-von Stryk: Sprich, daß ich dich sehe. Die Sprache als Schulungsweg des Menschen in Kunst, Erziehung und Therapie. 192 S., geb. DM 39,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996.

Dieses Buch gibt eine gediegene Einführung in das weitgefächerte Reich der Sprache. In feinsinniger Weise wird ein Gebiet erschlossen, das für gewöhnlich im Unterbewußtsein verbleibt. Man merkt dem Werk an, daß Barbara Denjean-von Stryk eine kenntnisreiche Sprachgestalterin ist, die auf eine langjährige Berufserfahrung, insbesondere im heilenden Bereich der Sprache, blicken kann. Es gelingt ihr, den Leser nicht nur für die Welt der Sprache zu interessieren, sondern ihn auch für die geistigen Hintergründe, die Schönheit und die praktische Anwendung zu begeistern. Sie ruft die Menschen auf, in dem heutigen Kulturzerfall auf die Wunder der Sprache zu lauschen und sich erneuernde Kräfte durch bewußten, künstlerischen Umgang mit ihr zu holen.

Zunächst wendet sich das Buch den Elementen Stimme, Atem und Laut zu. Es wird geschildert, wie der Mensch durch

die Sprache sein innerstes Wesen offenbart: »Aus dem Wie der Sprache läßt sich der ganze Mensch erfüllen«, so R. Steiner. Auch Sokrates wußte das bereits, als er sagte: »Sprich, daß ich dich sehe«, ein Ausspruch, der dem Buch diesen treffenden Titel gegeben hat. Der Künstler, Erzieher und Therapeut kann sich durch die Ausführungen anregen lassen, wacher auf die Eigenart einer Stimme, den besonderen Atemduktus und die individuelle Lautbildung zu hören, um die Wesensart des anderen Menschen besser verstehen und ihm gegebenenfalls besser helfen zu können.

Welche Veränderung die Sprache im Laufe der menschlichen Entwicklung durchmacht, erfahren wir auf den folgenden Seiten. Mit unfaßlicher Offenheit begibt sich das kleine Kind in den Schoß der Gesellschaft und läßt sich von ihr, vertrauensvoll Gestik, Sprache und Denkbewegung nachahmend, formen, bis es sich dann in der Pubertät zum individuellen Jugendlichen umstrukturiert, der die Sprache mehr und mehr eigenverantwortlich benutzt. Doch welche Versuchungen, welche Abgründe tun sich heute auf, um das Göttergeschenk der menschlichen Sprache in die Tiefe zu reißen! Nur durch wirkliches Verstehen des Menschenwesens, wie es z. B. durch Waldorfpädagogik möglich ist, kann der heranwachsende Mensch so geführt werden, daß er die ihm altersgemäße Nahrung vom Kindervers und Märchen über Stabreim und Hexameter, Ballade und Schauspiel bis hin zur modernen Lyrik erhält, die ihm Kraft gibt, im späteren Leben verantwortungsvoll, ichgeführt mit der Sprache umzugehen.

Ein weiterer Teil des Buches widmet sich den drei Bereichen Therapie, Kunst und Bewußtseinsweiterung durch Sprachgestaltung. Das richtige Gleichgewicht finden zwischen den Extremen der

Verfestigung und der Auflösung, wie z. B. beim Stottern und Lispeln, das ist vor allem die Aufgabe der Sprachtherapie; aber auch, wer nicht der Therapie bedarf, kann sich beleben und begeistern durch die künstlerische Betätigung am dichterischen Wort, die zugleich auch zu einer Weitung des Bewußtseins führen kann.

Im letzten Teil wird auf den Weg gewiesen, den die Dichtung durch die Jahrtausende genommen hat: von der gottgeführten zur individuellen Sprache der Gegenwart. Über hilfreiche Anregungen, wie ein neues Sprachgefühl erworben werden kann, wird der Bogen bis hin zur innig verwandten Kunst der Lauteurythmie geschlagen, die nur durch Sprachgestaltung zu echtem Leben erweckt werden kann.

Möge dieses Buch in die Hände vieler Menschen gelangen, die Rat, Hilfe und Freude im Umgang mit der Sprache suchen.
Jochen Krüger

Anregungen zur Phantasie

Eckehard Waldow, Thomas Wilhelm: Freizeit – Krise oder Chance? Phantasie für neue Wege. 360 S., geb. DM 44,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1996.

Zweifellos, unser Tagesablauf, ja, unser Lebenslauf, ist heute durchweg reglementiert. Unsere Termine sind weit im voraus geplant, sowohl jene für die produktiven als auch jene für die sogenannten unproduktiven Stunden. So weit ist es tatsächlich gekommen: Allgemein wird die Zeit, die wir als Freizeit verbringen, als unproduktiv empfunden. Da sind wir in der Regel sogar dankbar, wenn wir uns für solche unproduktiven Phasen nicht auch noch etwas einfallen lassen müssen; das

lassen wir dann andere für uns regeln: die Macher der Freizeitindustrie.

Hier setzen die Autoren des vorliegenden Buches an, hier regen sie an zur Umkehr, zum Umdenken, dazu, die Steuerung der Freizeit selbst in die Hand zu nehmen: Selbst- statt Fremdbestimmung. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung der Phantasie als Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung. Der erste Schritt dazu ist für jeden Menschen die Hinterfragung seiner selbst, seines Lebensstiles, die Frage nach dem Sinn seines täglichen Tuns. Sehr vom Reinkarnationsgedanken geprägt, wird hier dem Menschen, der sein Leben in die eigene Hand nehmen will, geraten, seine eigene Biographie zu überdenken, wunde Punkte, aber auch Lichtpunkte im eigenen Leben aufzuspüren. Dies ist wichtig für eine seelische »Hygiene« und eine Voraussetzung für die Fähigkeit, Phantasie für die aktive Freizeitgestaltung zu entwickeln. Die Autoren geben hierzu nützliche Ratschläge, wie z. B. Tagebuch schreiben oder abends Rückschau auf den vergangenen Tag halten. Es geht aber nicht nur um die Persönlichkeitsentwicklung von Erwachsenen, sondern das Buch ist gegliedert in verschiedene Altersstufen, vom ersten Jahrsiebt beginnend, über die Schulzeit und so weiter. So lauten dann auch die ersten Hauptkapitel des Buches: Freizeit in der frühen Kindheit, Freizeit im Schulalter, Freizeit im Jugendalter, Zeit und Freizeit des Erwachsenen. Hier werden intensiv die menschenkundlichen Erkenntnisse Rudolf Steiners wiedergegeben und für eine sinnvolle Freizeitgestaltung zugrunde gelegt. Nach den Ausführungen über die Persönlichkeits- und Phantasieentwicklung folgt ein sehr umfangreicher und anregender praktischer Teil. Hier sind Geschichten aufgeführt, die Eltern ihren Kindern beispiels-

weise abends vor dem Einschlafen erzählen können, hier gibt es vielfältige Bastelanleitungen für jeden Anlaß und Tips für interessante Unternehmungen in der freien Natur. Die Beispiele sollen den Leser dazu anreizen, selbst einmal Geschichten zu erfinden, Bastelanleitungen zu entwerfen und zu wagen, eigene Pläne für interessante Abenteuerausflüge zu machen.

Hier im praktischen Teil, aber auch schon in den praktischen Hilfestellungen zur Persönlichkeitsentwicklung, hat das Buch seine Stärken. Die Anregungen sind plastisch, aber doch nicht aufdringlich, sie laden dazu ein, eigene Beispiele zu finden.

Weniger gut gelungen scheinen mir die gesellschaftskritischen Aspekte des Buches, die jedesmal einem neuen anregenden Abschnitt in epischer Breite vorausgeschickt werden. Dabei beschränkt sich diese Gesellschaftskritik im Grunde auf die schon hinlänglich bekannte Thematik: Fernsehen, Elektronikspielzeug, Computer. Dazu gibt es schon so viel kritische Literatur, daß man sich hier als Leser schnell überfüttert fühlt. Außerdem scheint es mir fragwürdig, den Menschen auf die Reiz-Reaktions-Komponente zu reduzieren, wie es bei dieser Art von Kritik der Fall ist. Was für den einen durchaus schädliche Auswirkungen haben kann, tropft an dem anderen wirkungslos ab. Dabei muß ich den Autoren im Kern recht geben mit ihrer Kritik, aber der Kern sollte nicht zum Universum gemacht werden, weil auf diese Weise das Buch einen unnötig moralisierenden Anstrich bekommt. Wie schnell ein solches Moralisieren zu falschem Bewußtsein führen kann, demonstrieren die Autoren auf Seite 120. Da wird die Schlussszene aus dem Märchen »Des Kaisers neue Kleider« so paraphrasiert, daß der Kaiser »in Unterhosen einherging«. Tatsächlich aber läßt Andersen in der Schlussszene des Mär-

chens ein Kind in der Menge sagen: »Der Kaiser hat ja gar nichts an.« Gar nichts, das bedeutet nackt. Die Unterhosen, die dem Kaiser hier angedichtet werden, stehen für übertriebenes Moralisieren.

Vor diesem Hintergrund möchte ich das Buch, was die praktischen Ansätze für eine sinnvolle Freizeitgestaltung betrifft, durchweg als lesenswert empfehlen, während die gesellschaftskritischen Ausführungen hingegen mit etwas kritischem Abstand zu lesen sind.

Heinz Peter Hamacher

Die Nabatäer

Udi Levy: Die Nabatäer. Versunkene Kultur am Rande des Heiligen Landes. 232 S., zahlr., z. T. farbige Abb. und Karten, geb. mit Schutzumschlag DM 72,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1996.

Die Nabatäer – irgendwo hat man den Namen im Zusammenhang der Bibel gelesen, aber kaum jemand besitzt konkrete Kenntnisse über dieses Volk. Unser Interesse wird von den großen altorientalischen Kulturen absorbiert. – Das ist jedoch eine völlige Fehleinschätzung, und es ist dem Verlag zu danken, daß er dieses Buch herausgebracht hat.

Udi Levy ist kein Archäologe, sondern anthroposophischer Heilpädagoge, Mitbegründer der Dorfgemeinschaft Kfar Rafael bei Beer Sheva in Israel. Südlich seiner Wirkensstätte, also gewissermaßen vor der Haustür, liegt im Negev das Gebiet, das in den Jahrhunderten vor und nach der Zeitenwende Lebensraum der Nabatäer gewesen ist. Ihre Ruinen, viele davon lange vom Wüstensand verschüttet, weckten das Interesse des Autors, zumal man bisher kein deutliches Bild vom einstigen Leben und Denken dieses Volkes gewinnen konnte.

Levy unternimmt es nun, die relevanten wissenschaftlichen Ergebnisse zusammenzuschauen, um – mit aller Vorsicht – ein solches Bild zu entwerfen. Hier erweist es sich als äußerst fruchtbar, daß er sich außerdem an Rudolf Steiners Geschichtsdarstellungen gerade der Alten Kulturen orientiert und sie für sein Thema selbständig auswertet. Dabei hatte er das Glück, in dem Archäologen Avraham Negev, einem der besten Kenner der Nabatäer-Forschung, einen Berater zur Seite zu haben. Diese Verbindung von fachwissenschaftlicher und anthroposophischer Forschung ist es, was an diesem Buch so besonders befriedigt.

Der leicht lesbare Text und die instruktiven Abbildungen ziehen den neugierigen Leser schnell in ihren Bann. Darüber hinaus versetzt einen der Inhalt in Staunen. Wodurch zeichnet sich dieses unbekannt kleine Volk aus? Wir hören von seiner Herkunft aus dem Land der Königin von Saba (Jemen). Reich geworden durch den Karawanenhandel mit Weihrauch und Myrrhe, wurden die Nabatäer kurz vor der Zeitenwende sehr rasch im Negev sesshaft und entwickelten in der Wüste – quasi »aus dem Nichts« – eine Landwirtschaft mit raffiniertem Bewässerungssystem, das heute in Israel wieder aktiviert wird. Dazu müssen die spärlichen Regenfälle aus einem weiten Auffanggebiet zu den kleinen, intensiv genutzten Feldern (Weinbau!) geleitet werden.¹

Ebenso plötzlich entstanden die rätselhaften Kultbauten, zuerst freie Altäre auf Berggipfeln, dann Felsentempel, die mehr Fassade als Innenräume boten (Petra) – eine »Scheinarchitektur«, die Levy mit der engen Verwurzelung dieser Menschen in

¹ Vgl. M. Evenari: Und die Wüste trage Frucht, Gerlingen 1987, besprochen in: »Erziehungskunst«, Heft 7/8 1995, S. 835.

der übersinnlichen Welt in Verbindung bringt. In der Sonnenreligion der Nabatäer gab es keine Götterstatuen, die Menschen konnten sich ihre Götter eben nicht sinnlich vorstellen, sie erlebten sie in der Seele. Die Verstorbenen wurden auf ihrem nachtodlichen Weg durch kultische Mahlzeiten begleitet, denen z. B. das »Theater« von Petra diente. Mit Recht verweist der Autor auf die Verwandtschaft dieser hochspirituellen Religion mit dem Manichäismus und den Essenern.

Hierzu paßt die politische Seite dieser Kultur: Die nabatäischen Könige übten in erster Linie Priesterfunktionen aus. Kriege führten sie nur im Notfall zur Verteidigung ihrer Handelswege. Das besetzte Damaskus räumten sie nach der Befriedung trotz ihrer militärischen Überlegenheit. Ins Römische Reich ließen sie sich kampflos eingliedern, die Zeichen der Zeit erkennend. Im Gegensatz zum Judentum waren die Nabatäer offen für alle Kultureinflüsse vom Hellenismus bis Indien, nicht weil sie sich unterlegen fühlten, sondern weil sie am geistigen Reichtum der Menschheit teilnehmen wollten. So durften sich auch Fremdstämmige bei ihnen ansiedeln, ja, man konnte gar nicht in unserem Sinne von einem »Staat« sprechen. Es war eine Kulturgemeinschaft mit durchaus zukunftsweisenden Zügen bis heute. Ihre spirituelle Lebensauffassung verrieten sie nie. So erklärt sich vielleicht ihre plötzliche Ablehnung des Handels mit Weihrauch und Myrrhe, als diese nämlich im Römerreich zu kosmetischen, also weltlichen Zwecken verwendet wurden, Substanzen, die für die Nabatäer nur in sakramentalem Zusammenhang vorstellbar waren – ein

2 A. Suchantke u. a.: Mitte der Erde. Israel und Palästina im Brennpunkt natur- und kulturgeschichtlicher Entwicklungen. Stuttgart 1996.

durchaus überzeugender Gedanke Levys.

Bei einer solchen Seelenlage ist es verständlich, daß die Nabatäer das Christentum ohne Bruch aufnahmen. Ihre Kirchen in Shivta, deren imposante Ruinen erhalten sind, zeugen von einer sehr verinnerlichten Form des Kultus. In einem interessanten Licht erscheint jetzt auch der Bericht des Paulus, er habe sich nach dem Erlebnis von Damaskus für drei Jahre zu den »Arabern« (womit damals die Nabatäer gemeint waren) zurückgezogen, ehe er seine Missionsreisen begann. Hier fand er ein spirituelles Christentum, das seiner eigenen Erfahrung entsprach.

Am Ende des Buches gibt der Autor zwei prägnante Darstellungen der beiden wichtigsten Ruinenstädte, Petra und Shivta, sowie der landschaftlichen Besonderheiten der Negev-Wüste. Zu letzterer wäre ein Hinweis auf das umfassende Werk von Andreas Suchantke u. a., »Mitte der Erde«², das auch das Gebiet von Negev und Arava-Graben mit einbezieht, sinnvoll gewesen. Levy schließt mit Reisetips – die Lust, diese seltenen Stätten zu besuchen, hat er wahrlich geweckt!

Christoph Göpfert

Andersens schräge Märchen

Hans Christian Andersen: Schräge Märchen. Ausgesucht und aus dem Dänischen übertragen von Heinrich Detering, mit einem Essay von Michael Maar. 342 S., geb. DM 48,-. Eichborn Verlag, Frankfurt/Main 1996.

In manchen Bücherborden stehen alle Arten von »Märchen« beieinander. Märchen der Völker (so etwa die sorgfältig betreuten Reihen aus dem Erich Röth Verlag und bei Diederichs), Kunstmärchen (von Goe-

the bis Kafka) und die Märchen »im Volkston« von Volkmann-Leander, Bechstein oder auch Andersen, wie sie gern auch Kindern vorgelesen werden. Wie schön, wenn überhaupt noch vorgelesen oder gar frei erzählt wird! Aber Unterscheidungsvermögen sollte die Auswahl der Märchen begleiten. Was man Kindern vorliest, gar vor dem Einschlafen, ist außerordentlich wichtig. In der Märchenforschung ist zwar in kritischen Forschungen bloßgelegt worden, daß »Grimms Märchen« – äußerlich gesehen – so original nicht sind; und mit dem Hinweis auf einige (v. a. hugenottische) Vorformen schien die Ursprünglichkeit der Kinder- und Hausmärchen erledigt zu sein. Daß die Brüder Grimm hingegen die mythische Tiefe der Volksmärchen in ihren textlichen Gestaltungen immer deutlicher freigelegt haben, ist Thema in manchen pädagogischen Erörterungen im Umkreis der Waldorfschulen.

Was Hans Christian Andersen hingegen als Märchen bezeichnet (bis hin zu seiner stark verfremdenden Autobiographie »Das Märchen meines Lebens«), hat mit der Urbildhaftigkeit echter Volksmärchen selbst dann wenig zu tun, wenn er (selten genug) auf sagenhaftes Erzählgut seines skandinavischen Umfeldes zurückgreift. Eine melancholisch-krause Phantasie steigert sich gelegentlich zu Bildern von geradezu zwingend-beklemmender Kraft, und kein literarisch (oder an der seelischen Entwicklung des 19. Jh.) Interessierter sollte an diesem großen Dänen vorübergehen. Daß biedermeierliche Gemütlichkeit höchstens der oberflächlichen Stilisierung einer brodelnden Seelentiefe dient, hat der junge Kieler Germanist Heinrich Detering in seiner neuen (z. T. erstmaligen) Übersetzung Andersenscher Texte enthüllt. Andersens eigene Nöte haben den Antrieb für seine großartigen Schöpfungen gelie-

fert, und deren dichterische Kraft hebt sie weit über private Lebenszwänge hinaus. Der begleitende Essay von Michael Maar schildert, wie Andersen die Diskrepanz zwischen Abgründen und Butzenscheiben-Atmosphäre meistert. Daß die Entlarvung solcher Stilisierung sich in einer überaus altertümelnden Buchgestaltung (Bleisatz, Lesezeichenband, goldgeprägtes Rückschild) vollzieht, darf fast als ironische Pointe gelten.

Man könnte einwenden: Warum wird hier ein Buch angezeigt, an dessen Brauchbarkeit für Kinder so viel Zweifel besteht? Die Antwort: Eben darum!

Frank Hörtreiter

Zeitzeugen der Erdgeschichte

Volkmar Mair/Volkmar Stingl: Mineralien – Zeitzeugen der Erdgeschichte, 80 S., großform., brosch. dt./ital., 39,- DM, Video (20 Min., deutsch), 49,- DM. Tappeiner Verlag, Bozen 1996.

Das Buch ist zunächst einmal eine leicht verständliche Einführung in die Entstehungsgeschichte der Mineralien anhand der geologischen Verhältnisse in Südtirol.

Den beiden Autoren ist es meisterhaft gelungen, eine an sich trockene Materie in freundlichem Erzählton einfühlsam und plastisch auch dem Laien nahezubringen.

Im ersten Teil des Buches wird eine kurze Einführung zu den verschiedenen Perspektiven der Mineralogie gegeben – einfach zu verstehen und klar definiert; ergänzt mit erhellendem Skizzenwerk.

Im zweiten Teil werden die Mineralisationen bestimmten alten wie neueren Gesteinsbildungen zugeordnet, jenen Gesteinskörpern, die die Gebirgszüge auf Südtiroler Gebiet besonders prägen.

Zugleich erfahren wir etwas über die gerade hier so facettenreiche Metamorphose der Gesteine rund um die gewaltigen Plutonite der Bozener Porphyryplatte.

Seltene und wertvolle Mineralbeispiele werden gegeben, etwa die prächtige Kristallisation des Dawsonit nebst Amethyst im Quarzporphyr oberhalb Terlan, oder, nicht minder faszinierend, etliche Kluftparagenesen aus den Gneisen und Grünschiefern des Zillertaler Hauptkammes: Zephterquarz, Japanerzwilling, Rosafluorit, violetter Apatit und herrliche Sphene – Höhepunkte einer Strahlerlaufbahn schon zu Georg Gassers Zeiten. Ebenso auf Südtiroler Gebiet gelegen sind jüngere Kalkgesteine mit nicht weniger prächtiger Mineralführung, wie etwa die Kalzite rund um den Molignonpaß oder die filigranen Aragonite im Mendel-Zug. Die basalttypischen Mandelbildungen rund um die Ortschaft Teis oder aus den Vulkaniten auf der Seiser Alm werden im Buch wie im Video gleichermaßen gewürdigt; stehen die mitunter kopfgroßen Geoden mit ihrer Mineralvielfalt ja denen von Idar-Oberstein kaum nach. Und die Mineralentstehung als Primär- wie Sekundärbildung in einer Zerrkluft wird uns fachkundig und verständlich vor Augen geführt wie selten sonst in ähnlichen Werken. Das ergänzende Video mit herrlichen themenbezogenen Aufschluß- und Panoramaaufnahmen sollte man sich nicht entgehen lassen, quasi als Wiederholung und sinnliche Vertiefung der Lektion. Beides ist als Informationspaket zur großen Südtiroler Mineralienausstellung »Mineralien - Zeitzeugen der Erdgeschichte« auf Schloß Tirol 1996 konzipiert worden.

Wer die alpine Mineralienwelt und Südtirol liebt, für den ist das Buch samt Video unverzichtbar!

Joachim Hoßfeld

Neue Literatur

Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz:

- *Rudolf Steiner*: Die Kernpunkte der Sozialen Frage – in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. 189 S., Leinen DM 28,-.
- *Rudolf Steiner*: Meditationen und Dichtungen. Wahrspruchworte – anthroposophischer Seelenkalender – Märchendichtungen – Gebete und Meditationen. 268 S., Leinen DM 34,-.
- *Rudolf Steiner*: Vier Mysteriendramen. Die Pforte der Einweihung – Die Prüfung der Seele – Der Hüter der Schwelle – Der Seelen Erwachen. 555 S., Leinen DM 48,-.

Edition Verlag Die Pforte (im Rudolf Steiner Verlag), Dornach/Schweiz:

- *Martin Burckhardt*: Die Erlebnisse nach dem Tod. Der nachtodliche Weg des Menschen durch die übersinnliche Welt. Eine Zusammenfassung von Schilderungen Rudolf Steiners. 70 S., kart. DM 19,-.
- *Eva Mees-Christeller*: Heilende Kunst und künstlerisches Heilen. Anregungen für Kunsttherapeuten. 136 S., kart. DM 38,-.
- *Lob der Demeter*. Aus den Mysterien von Eleusis. Übertragen von Conrad Englert-Faye. 31 S., geb. DM 25,-.

Werkgemeinschaft Kunst und Heilpädagogik Weißenseifen-Michaelshag:

- *Ursula Burkhard*: Der Stolperstein. Mit Bildern von Jula Scholzen-Gand. 20 S., geb. DM 24,80.
- *Günther Mancke/Peter Czarnietzki*: Der Weißenseifener Hängekorb – eine Alternative. Grundlagen u. Arbeitsanleitung. 44 S., kart. DM 18,-.

Andere Verlage:

- *Klaus-Peter Endres/Wolfgang Schad*: Biologie des Mondes. Mondperiodik und Lebensrhythmen. 308 S., 37 Abb., 8 Farbtafeln, geb. DM 89,-. S. Hirzel Verlag, Stuttgart.
- *Gustav Schwab/Kurt Eigl*: Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. 572 S., 63 Illustrationen, 16 S. Kunstdruck-Bildteil, Leinen DM 38,-. Verlag Werner Kornmann, Winterbach.
- *Hartmut Holtzapfel*: Schule 2000. Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen. Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt-Bockenheim, Reihe Politik in sozialer und ökologischer Verantwortung.