

# Zu diesem Heft

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

zur Welt der Dichtung gewinnen Waldorfschüler nicht nur durch Lektüre und Interpretation Zugang, sondern auch durch Einstudierung klassischer wie moderner Dramen, durch gemeinsame Rezitation von Gedichten und durch eigene dichterische Versuche, besonders im Rahmen der »Poetik«-Epoche in der 10. Klasse. In diesem Heft bringen wir einige derartige Gedichte, die von den Schülern selber illustriert und als Sammlung im Werkunterricht gebunden wurden. Inhaltlich setzen sie sich mit Existenzfragen auseinander, jenseits der vermeintlichen »heilen Waldorfwelt«. In der Formgebung haben die Schüler zunächst die klassischen Vers- und Gedichtformen durchschritten und suchen jetzt für ihr jeweiliges Motiv eine individuelle Form, wie der Deutschlehrer, **Valentin Wember**, einleitend darlegt.

Kreativität wird in der Waldorfschule auch von den Lehrern verlangt. Sie haben ohne die Krücke des Lehrbuchs ihren Unterricht immer neu zu gestalten, im Blick auf die Schüler, wie sie sie von Tag zu Tag erleben. Besonders in den unteren Klassen fällt dem Lehrer auch die Rolle des Erzählers zu, und dies nicht nur bei den Märchen und Sagen, Fabeln und Legenden. Auch eine erste Naturkunde ist zu vermitteln, und zwar in Form kleiner Geschichten, in denen etwa Tiere und Pflanzen wie in Märchen und Fabeln reden und handeln. Hier ist vom Lehrer gewiß Phantasie gefordert, aber sie hat nichts mit Willkür zu tun. Vielmehr sollen die Tiere und Pflanzen etwas von ihrem Wesen aussprechen. So bedarf es zur Vorbereitung auf solches Erzählen eines sorgsamsten Studiums der Tier- und Pflanzenwelt. Wie man sich ein genaues und zugleich innerlich lebendiges Bild von einer Pflanzenart erarbeiten kann, zeigen **Regina von Mackensen** und **Wolter Bos** in einem Beitrag, der aus Seminaren mit Studenten hervorgegangen ist.

Der Klassenlehrer hat vor allem in der Mittelstufe (Klasse 5 bis 8) in den verschiedenen Unterrichtsgebieten eine Fülle von Stoff zu bewältigen, darf aber die Schüler nicht damit überschütten, sondern muß ökonomisch vorgehen. Wie das in der Geometrie aussehen kann, verrät aus langjähriger Erfahrung **Vera Jacobi**.

Für die Arbeit mit (geistig oder seelisch) behinderten Kindern bietet die Waldorfpädagogik Einsichten und Wege an, die der Menschenwürde und den oft ungeahnten Entfaltungsmöglichkeiten solcher »Seelenpflege-bedürftiger« Kinder voll gerecht werden – wie **Saskia Bähren** es als Mutter in einem heilpädagogischen Kindergarten erlebt hat.

# INHALT

*Valentin Wember: Form und Individualität –  
Aus der Poetik-Epoche in Klasse 10* 1107

*Regina von Mackensen/Walter Bos: Disteln: Pflanzen mit Charakter.  
Eine Pflanzenbetrachtung mit einer Erzählung von Erhrad Fucke* 1114

*Vera Jacobi: Ökonomisches Unterrichten – Ein Beispiel aus der 6. Klasse*  
1125

*Saskia Bähren: Ein Kindergarten oder ein Garten der Seelenpflege.  
Ein Vormittag in der Friedel-Eder-Schule in München* 1130

## AUS DER SCHULBEWEGUNG

»Venture« – ein gewagtes Oberstufenprojekt (*L. Fryer*) 1135

Fortschritte in der Waldorfpädagogik in Litauen (*A. Bajorat*) 1139

Suchtprojektwoche in Witten (*R. M. Große*) 1142

Die Partnerschaftsschulen Bexbach und Präibram (*K. Leidinger*) 1144

Förderlehrausbildung erfolgreich beendet (*Edith Bulle*) 1146

Stockholm: Eine Waldorfschule als Jugendherberge (*H. F. Jaenicke*) 1148

## AUS DEN KINDERGÄRTEN

Erkennen und Pflegen der Kindheitskräfte – Pfingsttagung (*J. Flinspach*)  
1149

Begegnung in Järna – Sommertagung der Waldorfkinderergärten (*P. Lang*)  
1152

## ZEICHEN DER ZEIT

Disco – Lichtblitze – Epilepsie (*L. Deggeller*) 1154

Kommunikation weltweit – nur für staatliche Schulen? (*M. Langer*) 1155

## IM GESPRÄCH

Schüler und Lehrer lösen Konflikte (*K. Schickert*) 1161

Schulführung unter Mitwirkung der Eltern (*H. Hofrichter*) 1160

## BUCHBESPRECHUNGEN – NEUE LITERATUR

Fremdsprachen für alle Kinder (*P. Lutzker*) / Integration Behinderter (*H. F. Jaenicke*)  
/ Sexuelle Entwicklung (*W. Kersten*) / Die Natur zum Freund (*J. Undeutsch*) / Volks-  
kunst im islamischen Afrika (*Chr. Göpfert*) / Lebenserinnerungen (*A. Bockemühl*) /  
Sagen des Altertums (*A. Fischer*) / Der Stolperstein (*H. Brachat*) / Warum sind Feen  
gut? (*M. Gaag*) / Geheimnisvoller Teppich (*G. Wettstädt*) / Bedeutung der Angst  
(*S. Alexander*) / Neue Literatur 1182

Anschriften der Verfasser 1185

Titelfoto: Aus dem Unterricht der 10./11. Klasse. Die Abbildung zeigt eine Arbeit von N. Volk-  
mann.

Valentin Wember

# Form und Individualität

## Aus einer Poetik-Epoche in Klasse 10: Schüler beim Dichten, Illustrieren und Buchbinden

Die Poetik-Epoche in Klasse 10 gehört zu denjenigen Epochen, für die es eine ganze Reihe sehr fruchtbarer und leicht zugänglicher Anregungen gibt. Insbesondere möchte ich die Arbeiten von Hedwig Greiner-Vogel, Dietrich Esterl und die jüngst erschienene Arbeit von Hans Paul Fiechter nennen.<sup>1</sup> Die Arbeiten von Greiner-Vogel und Fiechter helfen, den Gegenstand der Poetik vom geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkt aus lebendig zu durchschauen. Das Verdienst der Arbeit von Esterl liegt darin, Beispiele dafür vorzuführen, wie die Schüler zu eigener poetischer Tätigkeit angeregt werden können. Ich habe seit vielen Jahren diese Anregungen mit großem Gewinn aufgreifen dürfen. Der Grundgedanke, daß die Schüler über das eigene Tun zu einem lebendigen Verständnis der poetischen Gesetzmäßigkeiten und zu einem künstlerischen Auffassen von Gedichten gelangen, bewährt sich in der Praxis außerordentlich gut. Zwei einfache Beobachtungen möchte ich an dieser Stelle hinzufügen.

*Die erste.* Die Schüler machen bei ihren eigenen Versuchen – zunächst unbewußt – die Erfahrung, wie stark *die Form* das Wesen der poetischen Aussage ausmacht. Die einfachen Formgesetzmäßigkeiten eines Haikus führen schon zu einer verblüffenden sprachlichen Verdichtung von oft bezaubernder Intensität.<sup>2</sup> Diese Erfahrung zu machen ist nicht unwichtig. *Form* gilt heute vielfach als etwas Nebensächliches oder Hohles. Sicher in vielen Fällen zu Recht. Gerade Zehntklässlern ist diese Einstellung naheliegend. Die Erfahrung aber, daß *Form* nicht hohle oder gar verlogene Konvention sein muß, sondern daß in ihr stärkende und helfende Kräfte wirksam sind, hat für den Jugendlichen oft etwas Heilsames. *Form* entstammt letztlich kosmischen Gesetzmäßigkeiten. *Praktische* Poetik ist ein kleiner, aber nicht unwichtiger Beitrag zu der Grunderfahrung, daß die Freiheit des Menschen darin liegen wird, im

1 Hedwig Greiner-Vogel: Die Wiedergeburt der Poetik aus dem Geiste der Eurythmie, Dornach 1982. Dietrich Esterl: Sprachliche Versuche der Schüler als Weg zur Poetik, in: »Erziehungskunst« Heft 9/1989. Wieder in: C. Göpfert (Hrsg.): Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht, Stuttgart 1993, S. 116 - 131. Hans Paul Fiechter: Lyrik lesen, Stuttgart 1995

2 Siehe Esterl, a.a.O., S. 120

Einklang mit den kosmischen Gesetzmäßigkeiten an der Welt bewußt weiterzuschaffen.<sup>3</sup> Im gelungenen Gedicht hat die Form nichts von außen Zwingendes. Im Gegenteil. Sie macht das Gedicht erst zu dem, was es ist. Sie verhilft ihm gleichsam zu seiner Freiheit. (Ein Phänomen, das Schiller in seinen Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« ausführlich untersucht und in seinen pädagogischen Konsequenzen beschrieben hat.) Formverletzungen hingegen machen das Gedicht oft unbeholfen und deshalb unfrei. Daß Freiheit nicht in der Zerstörung von Form, sondern in ihrer Erfüllung liegt (Hegel sagte, in ihrem Pleroma, oder in ihrer »Auf-Hebung«), kann als zarte Erfahrung im Schüler durch eine Poetik-Epoche – die Unterstufenarbeit fortführend – weiter veranlagt werden.

Zu den Höhepunkten einer in diesem Sinn angelegten Epoche kommt es dann, wenn es schließlich einigen Schülern gelingt, strengste poetische Formen zu erfüllen, z.B. die der asklepiadeischen und alkäischen Ode (die Lieblingsformen der Odendichtung Hölderlins) oder die des Sonetts. Das gelingt selbstverständlich nicht allen, sondern nur wenigen. Trotzdem kommt der Gewinn solchen Gelingens einer ganzen Klasse zugute.

Auf der anderen Seite darf man bei aller Ehrfurcht vor der Heilkraft der poetischen Form nicht vergessen, daß die Schüler Zeitgenossen des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts sind. Zu den wichtigsten Ergebnissen der Entwicklung der Lyrik im 20. Jahrhundert gehört die Entdeckung, daß es nicht nur vorgegebene und tradierte lyrische Gattungen gibt (Elegie, zahlreiche Odenformen, Hymne, Sonett, Stanze usw.), sondern daß ein Gedicht auch *seine eigene Gattung* sein kann. Es folgt in diesem Fall nicht einer *vorgegebenen* Form, es ist aber auch nicht formlos, sondern es erzeugt aus sich seine eigene, einmalige und doch in sich gesetzmäßige Form. – Lessing nannte denjenigen Künstler, der nicht einer vorgegebenen Regel folgt, sondern sich selbst die Regel gibt, ein *Genie*. In seinem Sinn kann man das Gedicht, das seiner eigenen, nicht aber einer tradierten Regel folgt, *genial* nennen. Es ist zumindest *individuell*. –

Soweit ich es beurteilen kann, lebt in den heutigen Jugendlichen eine starke, wenn auch oft nur latente Sehnsucht nach dem Individuellen. Schon der häufige, zuweilen geradezu inflationäre Gebrauch des Wortes »genial« (mit dem dann freilich allzu oft schon das auch nur halbwegs Gelungene bezeichnet wird) ist ein kleiner Hinweis darauf. Auf der Suche nach dem Individuellen gibt es viele Irrwege. Es muß sie geben. Das liegt in der Natur der Sache. Die Poetik-Epoche – so scheint mir – kann eine Empfindung dafür veranlassen, in welcher Richtung das Individuelle von jedem Einzelnen gesucht werden

3 Es läßt sich zeigen, daß Versmaße und bestimmte Gedichtformen Abbildungen von Bewegungen in der Welt der Gestirne sind, vgl. Hedwig Greiner-Vogel (siehe Anm. 1)

kann: In der selbstgegebenen Form, die aus der Kenntnis des ewigen Wesens der Dinge geschaffen werden kann.<sup>4</sup> Ich habe deshalb im letzten Teil der Poetik-Epochen die Schüler mit großer Freude die Erfahrung der *selbsterzeugten* Form machen lassen. Gerade nach den Erfahrungen mit der erfüllten *vorgegebenen* Form erwies sich das als günstig. Ebenso erlebte ich es als fruchtbar, bei dem Verzicht auf vorgegebene Form nicht sogleich einen völlig unbestimmten Raum zu eröffnen, sondern jetzt ein Thema, also den *Stoff*, vorzugeben. Ich habe dabei solche Themen ausgewählt, die in anderen Unterrichtszusammenhängen schon angesprochen waren, so daß für das Erklingen des Themas eine Art Resonanz vorbereitet war. Einige Beispiele folgen am Ende dieses Berichts.

*Die zweite Beobachtung.* Vor einigen Jahren kam mein damaliger Kollege Peter Tschachotin, der das Buchbinden unterrichtete, auf den Gedanken, daß man die so entstandenen Gedichte der Schüler doch sammeln, drucken und von ihnen selbst in der Buchbinde-Epoche der 11. Klasse binden lassen könnte. Diese Überlegung wurde dann noch erweitert: Nach der Auswahl der Gedichte (von jedem Schüler wenigstens eins) durften die Schüler im Kunstunterricht die Gedichte illustrieren. Meistens haben sie die Gedichte ihrer Mitschüler illustriert, zuweilen auch ihre eigenen. Im Buchbinden wurden dann die Anordnung, das Layout, der Druck, die individuelle Gestaltung des Covers und die fadengeheftete Bindung vorgenommen. Auf diese Weise erstreckte sich die Beschäftigung mit den Gedichten über ein gutes Jahr. Sie wurde ausgeweitet auf die bildende Kunst und schließlich auf das künstlerische Handwerk. Die Schüler beschäftigten sich intensiver mit den Gedichten ihrer Mitschüler, und sie werden diese auch nach Jahren – neben ihren eigenen – in einem schön gestalteten Bändchen lesen können. – Individualität ist letztlich nur im Einklang mit den anderen zu verwirklichen. Die solistische Individualität ist eine Schimäre.

So sei das von Peter Tschachotin initiierte Projekt hier als Anregung weiter-

4 Vgl. hierzu die Ausführungen Rudolf Steiners über das Wesen der Freiheit in der »Theosophie«: »Er (der erkennende Mensch) hat durch Erkenntnis in der Dinge ewiges Wesen geschaut. (...) Wenn er aus sich heraus handelt, so ist er sich bewußt, aus dem ewigen Wesen der Dinge heraus zu handeln. Denn die Dinge sprechen in *ihm* dieses ihr Wesen aus. (...) Dieses Handeln aus dem Innern kann nur ein Ideal sein, dem man zustrebt. Die Erreichung dieses Zieles liegt in weiter Ferne. Aber der Erkennende muß den Willen haben, diese Bahn klar zu sehen. Dies ist sein *Wille zur Freiheit*. Denn Freiheit ist Handeln aus sich heraus. Und aus sich darf nur handeln, wer aus dem Ewigen die Beweggründe schöpft.« In: Rudolf Steiner, Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, GA 9, Dornach 1990, S. 191 (Hervorhebungen von R. Steiner). Die Idee der Freiheit in diesem Sinne ist der Leitstern jeder wahren Pädagogik.

gegeben zugleich mit dem Dank an die Kollegen, die ihrerseits ihre Erfahrungen zur Verfügung gestellt haben.

Die nachfolgend abgedruckten Beispiele sind in einer Klasse entstanden, in der es ein starkes politisches Engagement gab und zugleich künstlerische Begabung auf dem Gebiet der Dichtung. (So schrieben zwei Jungen ein Jahr nach den Gedichten – einmal zum Schreiben angeregt und zur Fortsetzung ermuntert – gemeinsam ein modernes Theaterstück über Che Guevara, das dann von Mitschülern der Klasse im Rahmen einer künstlerischen Jahresarbeit in Klasse 11 aufgeführt wurde.) Die Themenstellungen gingen unter anderem – aber nicht ausschließlich – aus einer Behandlung Friedrich Nietzsches im Unterricht hervor.

*Zum Autor:* Valentin Wember, geb. 1957, Studium der Philosophie, Literaturwissenschaft, Musik und Pädagogik in Hamburg, Berlin und Stuttgart. 1984 Promotion mit einer Arbeit über den Zusammenhang von Ethik und Aesthetik im 18. Jahrhundert. Seit 1985 als Oberstufenlehrer an der Michael-Bauer-Schule in Stuttgart tätig. Veröffentlichungen: »Talpa« (Kammeroper, zusammen mit W. A. Schultz, Uraufführung Kiel 1981), »Das Federgewandt« (Kammeroper, zusammen mit W. A. Schultz, Uraufführung Saarbrücken 1984), »Schönheit und Erkenntnis« (1986), »Vom Willen zur Freiheit« (1991), »Von der Kraft des Verstehens« (1993), »Wiederverkörperung. Erkennen und Schauen« (1996)



Sylvia Steinmaier

### Kopf hoch

Hey, wach auf, Du lebst.  
Nein, Du bist keine Maschine,  
die man programmieren kann.  
Du hast Gefühle,  
lebe sie aus,  
egal wie Du dabei ankommst.  
Du hast so viele Möglichkeiten  
hinter der schwarzen Mauer,  
die Du gerade siehst!  
Hey, Kopf hoch,  
Du lebst nicht, um zu sterben.

*Amelie Sturm*

Ich gehöre zu Dir  
In meinen Gedanken bist Du  
und wo bleibt mein Ich?

*Dorothea Weisser*

## Vor dem Spiegel

Sie stand nur da und starrte in ihn.  
Dort in seinem Innern sah sie, was sie  
sonst nirgends zu sehen bekam. – Sich selbst!  
Sich selbst, wie sie lachte, weinte, Grimassen machte.  
Doch eins konnte selbst er ihr nicht zeigen.  
Wie sah es in ihrem Innern aus?  
War sie wirklich traurig, lustig?  
Diese Frage konnte ihr niemand beantworten.  
Nur – sie selbst.

*Laura Loskant*



Sylvia Steinmaier



Aleks Catina

Im Anfang war das Wesen  
und kein Urteil beschmutzte es.  
Das Wesen war nicht durch Ängste gehemmt  
und nicht durch Machtwissen verwirrt.  
Es war Zeit zu leben und Zeit zu sterben  
und alles war rein.  
Und das Wesen ward nicht krank,  
da es sich zu heilen vermochte in  
eigener Kraft. Doch das Wesen war verletzlich  
und man tötete es  
und der Mensch ward krank.

*Aleks Catina*

Sag, wie heißt das Leben?  
Nenn mir seinen Namen.  
Hast Du gelebt?  
Ich möchte Dich noch so gerne fragen,  
was Du damals gemeint hast.  
Ich möchte noch einmal mit Dir gehen,  
mich mit Dir unterhalten.  
Sag, war es schwer?  
Wie war es, als Du es gefühlt hast?  
Wolltest Du gehen?  
Deine Briefe verstand ich nicht  
und kann sie nie mehr erfahren.  
Sie sind in Gedanken geschrieben,  
die nur Du verstehen konntest.  
Wie ist es jetzt ohne Schmerzen?  
Ohne dieses Ding, das sich in Dich hineinfräß?  
War es leicht für Dich zu gehen?  
Sag mir, ist Sterben noch schwerer als Leben?

*Dorothea Weisser*

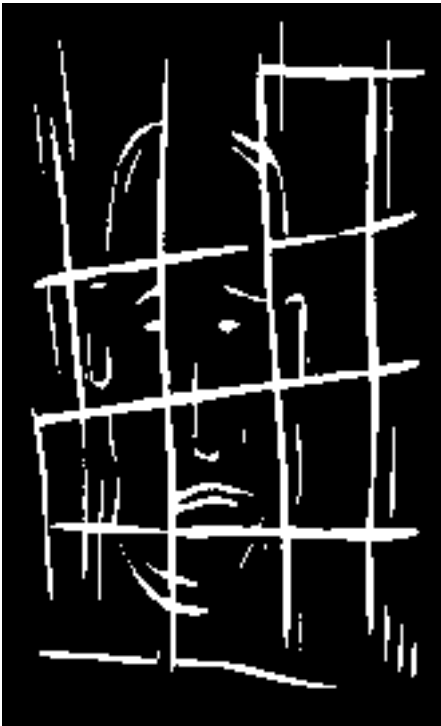


Niels Volkmann

## GOTT IST TOT

Gott ist tot. Er wurde von einem zu schnell fahrenden Auto erfaßt.  
Gott ist tot. Er wurde von einer Mine zerfetzt.  
Gott ist tot. Ein Atomkraftwerk hat ihn verstrahlt.  
Gott ist tot. Er ist elend verhungert.  
Gott ist tot. Niemand behandelte ihn, weil er arm war.  
Gott ist tot. Er ist verbrannt, während andere geklatscht haben.  
Gott ist tot. Er starb an Hautkrebs.  
Gott ist tot. Er war gefoltert worden.  
Gott ist tot. Wir haben ihn ermordet. Und haben es nicht gemerkt.

*Benjamin Wessinger*



Niels Volkmann

## Gefangenschaft

Grau gekleidete Leiber schleifen sich über den Hof der Gerechten, müde von der grausamen Erlösung. Kniend in einem lächelnden Käfig, ein eisernes Spinnennetz, gesponnen aus Fäden der Nächstenliebe. Über ihnen ein Himmel, so schwer wie die Zeit. Die Trennung der Lebenden und der Toten hindert sie am Rad des Lebens zu drehen. Tote - totale Zermürbung – Haß wächst mit den Tagen ihrer Gefangenschaft – wie eine giftige Blume, letzter Halt des Gefallenen. Ihr Tag ist Nacht und ihre Nacht ist Tag, Flucht in die Phantasie. Geregelte Sinnlosigkeit. Kreischende Wände, blutverschmierte Fenster der Wahrheit. Während ihrer Runden schauen sie zu den Wolken, die ihnen nicht gehören. Tote Gesichter, Münder, die nicht mehr sprechen wollen, Augen, die nicht mehr sehen können, verletzt durch die Verstumpfung. Unbegreifbar ist ihnen der Nutzen ihres Begräbnisses.

*Niels Volkmann*



Freiheit

Freiheit – was ist sie?

Durch Kampf und Unterdrückung gewonnen?

Ist man denn selber frei, wenn man so von ihr denkt?

Was ist mit den andern? Sind sie auch frei?

Wie wird man frei?

Durch Krieg, durch Ermordung seiner Feinde?

Man denkt nur an sich, nicht an die andern. Und das nennt man Freiheit?

Nein, Freiheit ist *nicht* der eigene Wille!

Freiheit – ist anders.

Freiheit man muß sich vergessen,

Um sie *wirklich* zu finden!

*Matthias Schäfer*

Nächtliches Erwachen

Starr liegt mein Körper,  
ich höre und fühle den Schlag,  
das mechanische Beben des Herzens.

Mit jedem Schlag dem Augenblick näher,  
da die Mechanik stillstehen wird.

Das Erkennen der Zeit.

Die Vorstellung, dem Gedröhne zu folgen,  
bis es durch sein Verstummen  
meine Existenz beendet.

Dem Zwang unterworfen zu sein,  
alle Wahrnehmungen auf das Erwarten  
des Endes zu richten.

*Marco Weissert*



Tanja Wild

Regina von Mackensen, Wolter Bos

## Disteln: Pflanzen mit Charakter

### Von der Pflanzenbetrachtung zur Pflanzenerzählung, mit einem Beispiel von Erhard Fücke

Allgemeiner Beliebtheit können sich die Disteln nicht erfreuen. Eher empfindet man sie als lästige »Steh-im-Wege«, die mit ihren Stacheln jede Annäherung abwehren. Wie effektiv diese Abwehr ist, zeigt sich in Weideland. In unmittelbarer Nähe einer Distelstaude findet man manchmal blühende Kräuter, die an anderen Stellen überall vom Vieh abgegrast sind. Damit wären die Stacheln ausreichend erklärt: Ihr Zweck ist, die Pflanzen gegen Fraß zu schützen. Aber dem Bild der Disteln als wehrhafte oder sogar aggressive Pflanzen haftet eine gewisse Einseitigkeit an. Das zeigt sich, wenn man näher auf sie eingeht, sie in ihrem Wachstum verfolgt und Formen und Farben auf sich wirken läßt. Im folgenden möchten wir uns mit den verschiedenen Arten von Kratzdisteln beschäftigen.<sup>1</sup>

*Ackerkratzdisteln* wachsen normalerweise truppweise zusammen. Wenn sie zu gleicher Zeit ins Blühen kommen, bieten sie einen zauberhaften Anblick, als ob ein hellvioletter Dunst über den Pflanzen schweben würde. Die zarte Farbe der kleinen Blütenkörbchen hat eine kühle Note, welche an die Frische eines Spätsommersmorgens erinnert. Der reichlich entströmende Duft jedoch ist wohligh warm und süß. Bald durchspicken schmutzig-weiße Tupfer das Violett. Samenflaum schaut aus den engen Hüllkelchen heraus oder bleibt, aufgelockert, an den Stacheln der oberen Blätter hängen. Diese obere Region der Pflanzen hat jetzt etwas Formloses, Wirres. Ähnlich wirkt, weiter unten, das dichte Gestrüpp der vielen krausen Blätter.

Mit diesen bekommt zu tun, wer die *Ackerkratzdistel* als lästiges, hartnäckiges Unkraut beseitigen will. Das Distelstechen ist am wenigsten schmerz-

1 Dieser Beitrag entstand aus einem mit Teilnehmern der Sommeruniversität Kassel 1995 (veranstaltet vom Lehrerseminar für Waldorfpädagogik in Kassel) und Studenten des Kasseler Oberstufenlehrgangs durchgeführten Studienprojekt. Es hatte zum Ziel, in die goetheanistische Botanik sowie in eine »physiognomische« Pflanzenbetrachtung einzuführen. Vgl. auch Ernst-Michael Kranich: Pflanzen als Bilder der Seelenwelt – Skizze einer physiognomischen Naturerkenntnis, Stuttgart 1996. Olaf Oltmann: Das Blühen der Pflanzen – Geistige Schulung an der Natur, Stuttgart 1996, bes. S. 65 - 72

*Gemeine Kratzdistel. Blatt*

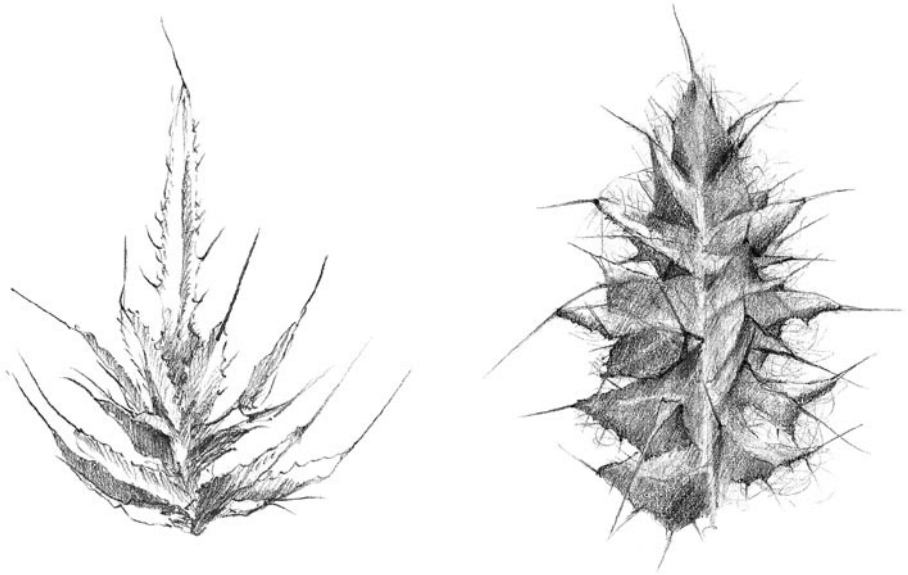


haft, wenn die Sprossen noch sehr jung sind. Dann kann man sie unten, wo der Stengel in die Wurzel übergeht, zur Not auch ohne Handschuh anfassen. Man darf sich dabei nicht entmutigen lassen von dem Wissen, daß die Pflanze sofort wieder neu hochkommen wird. Die *Ackerkratzdistel* treibt aus unterirdischen, tief in den Boden hineinragenden Stengeln beständig aus, bis in den Herbst hinein. Eine Art Dauerfrühling ist um sie herum. Zu ihrer endgültigen Beseitigung muß man eine mindestens so große Vitalität aufbringen, wie sie die Pflanze selbst zeigt!

Der *Gemeinen Kratzdistel* fehlen die unterirdischen Rhizome. Sie muß sich deshalb aus Samen immer wieder neu ansiedeln und erscheint mal hier, mal dort. Im ersten Jahr bildet die Pflanze eine am Boden bleibende Rosette. Diese kann sehr umfangreich werden und als ein flacher Kelch auch in üppigem Gras ihren Platz behaupten. Im zweiten Jahr wächst sie dann zu einer stattlichen verzweigten Staude aus. Die derben, tief aufgegliederten Blätter pieken schmerzhaft: Seitlich, nach oben und nach unten ragen lange Stacheln in den Raum hinein. Hummeln und Schmetterlinge umfliegen und umflattern die Blütenköpfchen. Diese sind größer als die der *Ackerkratzdistel* und stehen mehr gesondert, wie auch die Pflanze selbst mehr als Einzelexemplar auftritt.

## Blattentwicklung

An einem ganz jungen Blatt der *Gemeinen Kratzdistel* läßt sich ablesen, wie die endgültige Form und die markante räumliche Struktur der Distelblätter entstehen. Bei oberflächlicher Betrachtung könnte man ein so junges Blatt für eine noch frische Kornähre halten. Es ist ein weiches, gelbgrünes, dickliches Gebilde, in mehrere Zipfel aufgegliedert, welche jedoch nicht entfaltet sind, sondern sich oben, seitlich und unten dem mittleren Teil des Blattes anschmie-



*Gemeine Kratzdistel. Junges Blatt*

gen. An ihnen sind die Stacheln bereits in voller Länge vorhanden. Anders als man vielleicht erwarten würde, wächst das Blatt also nicht von einem Zentrum ausgehend allseitig in die Peripherie hinein. Dann würde der Rand mit den Stacheln ja den Abschluß des Wachstums darstellen. Es sind im Gegenteil die inneren Teile des Blattes, welche zuletzt auswachsen. Indem der Blattstreifen beiderseits der mittleren Ader und die mittleren Teile der Fiederblättchen sich verbreitern, wird das Blatt erst richtig sichtbar. Der Blattrand mit den Stacheln umrahmt dabei diese Wachstumszonen und grenzt sie ein.

Bei diesem Vorgang entfaltet sich das Blatt nicht zu einem mehr oder weniger flachen Gebilde. Anders als z. B. beim Löwenzahn-Blatt, das in jungem Zustand auch zusammengefaltet ist, erstarren die sich vergrößernden Teilblättchen beim Wachsen gleichsam in ihrer jugendlichen Lage. Daraus ergibt sich die räumlich-plastische Gestalt der Distelblätter. Wachstum und Entfaltung des Blattes werden somit von Anfang an von verhärtenden, abtötenden Tendenzen eingedämmt.

Damit ist ein für *alle Disteln* wesentliches Motiv gefunden: die Auseinandersetzung mit Tendenzen, welche das Pflanzenwachstum fördern, und solchen, die es einschränken. Der vitale Aspekt einer Pflanze äußert sich im Keimen, im Auswachsen, darin, daß sie Masse aufbaut und sich im Raum ausbreitet. Dem wirken zusammenziehende Tendenzen entgegen. Sie führen zur Verhärtung, aber auch zur Aufgliederung in spitze, fein-ausgesilierte Formen. Das Motiv der Auseinandersetzung gilt in abgeschwächter Form auch für die

*Ackerkratzdistel* und die anderen Disteln mit räumlich-plastischen Blättern. Es sind dies Pflanzen von großer Kraft und Vitalität, die sich gerade dort ausbreiten, wo die Bodenbedingungen ein üppiges Wachstum ermöglichen.

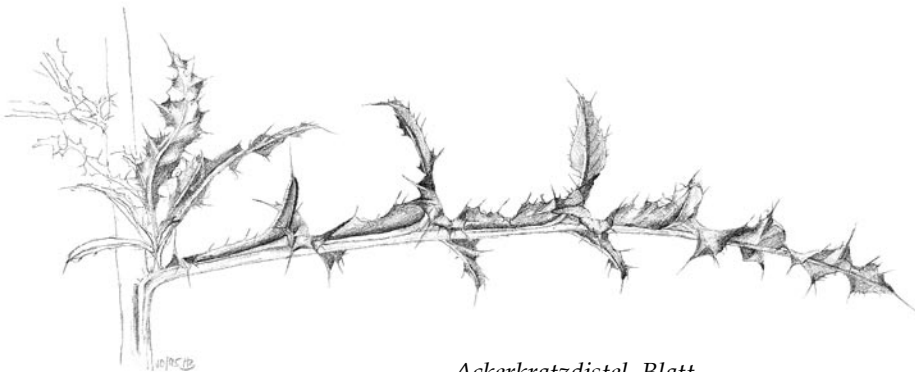
Man findet die *Gemeine Kratzdistel* auf Ödland, Kahlschlägen und anderen Wuchsorten, wo vermehrt Mineralstoffe zur Verfügung stehen. Die *Ackerkratzdistel* erscheint gerne auf guten, lehmhaltigen Ackerböden, wo sie auch tiefere Bodenschichten für sich erschließen kann. Disteln sind diesen wachstumsfördernden Bodenkräften jedoch nicht ausgeliefert, sondern gehen damit um. Ein Ausufern der eigenen Vitalität wehren sie ab, indem sie diesem ein frühzeitiges Verhärten entgegenstellen.

Eine Ausnahme bildet nur die *Kohlkratzdistel*, eine erst im Frühherbst zum Blühen kommende Pflanze von ausgesprochen feuchten Wuchsorten. Sie hat kaum noch Stacheln und zeigt in ihren lappig-buchtigen Blättern ein fast wucherndes Wachstum. Dabei büßt sie fast alles Distelartige ein.

## Die Blüten

Wie bei allen anderen Korbblütlern sind bei den Disteln viele winzige Einzelblütchen zu einem Körbchen zusammengefaßt. Jede Einzelblüte hat fünf verwachsene Kronenblätter. Bei ausreichender Vergrößerung mit einer Lupe sieht man, wie aus deren Mitte die Staubfäden und der Griffel hinausragen. Unterhalb der Blüte befindet sich die Fruchtanlage mit den langen Pappushaaren, die später das Früchtchen in die Welt tragen – oder auch nicht. Denn wenn im Sommer der Distelpappus wie Watteflöckchen umherfliegt, hängt an vielen solcher schwebenden Haarkränzchen gar kein Früchtchen daran. Ein gemeinsamer Hüllkelch aus vielen länglichen, schmalen Blättchen umfaßt die Blüten und entläßt den Blütenschopf nach oben.

Bei der *Gemeinen Kratzdistel* stehen die Hüllkelchblättchen wuchtig und



*Ackerkratzdistel. Blatt*



*Gemeine Kratzdistel. Blüte*

wild abwärts. Sie zeigen von unten nach oben eine Verwandlung in Form und Farbe, an der sich ablesen läßt, wie das Blattartige immer mehr zurücktritt, das Blütenhafte sich jedoch durchsetzt. Ganz deutlich zeigt eine solche Verwandlung auch die *Artischocke*. Die Blätter, die man eins nach dem anderen mit den Zähnen abstreift, sind die Hüllblätter eines zur Zeit der Ernte noch verborgenen großen Blütenkörbchens. Unten stehen die Blättchen einzeln ab; an ihnen befindet sich bekanntlich recht viel Fleisch. Nach oben hin werden sie dünn und durchscheinend und

tragen kaum noch Fleisch.

In dem Formübergang bei den Hüllkelchblättern der *Gemeinen Kratzdistel* und der *Artischocke* zeigt sich eine letzte Dämpfung der aus dem Blattbereich aufsteigenden vitalen, vegetativen Kräfte. Sehr bezeichnend dafür ist bei der *Artischocke* das allmähliche Verschwinden der nahrhaften Substanz gerade bei den oberen Hüllkelchblättern, welche direkt an die eigentlichen Blüten angrenzen. In die Blüten kann das Leben der grünen Pflanzenorgane offenbar nicht unverwandelt hinein. Sie sind eben nicht Organe des Wachstums und des Stoffaufbaus, sondern solche der Selbstdarstellung. In ihnen bringt die Pflanze unverhüllt zum Ausdruck, »wer sie ist«.

Bei der *Ackerkratzdistel* liegt die Sache anders. Die Hüllblätter haben nichts Blattartiges mehr, sondern gehören schon ganz dem eigentlichen Blüthengebiet an. Es sind längliche Schuppen, die nicht einzeln seitlich abstehen, sondern sich dachziegelartig zusammenschmiegen. Ein Hauch von violetter Blütenfarbe überzieht sie und zeigt, wie sich hier nichts Vegetatives mehr behaupten will. Der aufsteigende Strom des Wachstums hat sich bereits am verzweigten, dicht-beblätterten Sproß vollständig ausgelebt und berührt nicht mehr die Blütenkörbchen. So stehen sie ziemlich langgestielt oberhalb der Blätter, während sie bei der *Gemeinen Kratzdistel* näher an diese heranrücken.

Das im Anfang skizzierte Bild der Disteln als geradezu kämpferische Pflanzen erscheint durch die angestellte Betrachtung in einem anderen Licht. Das Motiv der Auseinandersetzung, des Kampfes, tritt nicht als nach außen gewendete Gebärde auf, sondern als Stil-Merkmal.<sup>2</sup> Es prägt die spezifische Art, in welcher eine Distelpflanze ihre Gestalt ausformt. Zwischen den bei-

den besprochenen Distelarten ist in dieser Hinsicht noch ein feiner Unterschied zu verzeichnen. Die Form des Hüllkelchs sowie freie Lage und Farbe der Blütenköpfchen der *Ackerkratzdistel* sprechen von einem überstandenen Kampf. Weiter unten, in den Wachstumsvorgängen der immer wieder neu sprießenden, dicht beblätterten Stengel hat er sich ausgelebt. Die Pflanze ist, auch durch ihre milde Blütenfarbe, ein Bild der Befriedung. Bei der *Gemeinen Kratzdistel* ragt das Motiv der Auseinandersetzung noch in die Blütenregion hinein. Das rötliche Hellviolett ihrer Blüten zeigt, wie nicht nur der Hüllkelch, sondern auch die Blüten selbst noch von einem letzten Rest an Spannung berührt sind.

## Weitere Distelarten

Als polar entgegengesetzte Extreme stellen sich auf diesem Hintergrund *Stengellose Kratzdistel* und *Kohlkratzdistel* dar. Die *Stengellose Kratzdistel* ist eine überdauernde Pflanze auf trockenen, mageren, gern auch kalkhaltigen Böden; sie pflegt wenig Umgang mit denjenigen Naturkräften, welche das Wachstum fördern und sich bei der Pflanze besonders in der Blattentfaltung zeigen. Die dicht bestachelten, zierlichen Blätter bleiben am Boden, in Form einer Rosette, auf welcher das Blütenkörbchen direkt aufsitzt. Die ganze Pflanze ist blütenhaft geprägt. Bei der *Kohlkratzdistel* dagegen ordnen die Rosettenblätter sich nicht im Kreis, sondern stehen schräg aufrecht zusammengepackt. Auch die Blätter am Stengel sind groß und manchmal unregelmäßig gefiedert. Diese Art ist so



*Ackerkratzdistel. Blüte*

2 Von »Gestaltungsstilen« und »Blühstilen« spricht auch Olaf Oltmann in seinem in Anm. 1 genannten Buch und entwickelt es an verschiedenen Beispielen



*Kohlkratzdistel, Sumpfkatzdistel, Stengellose Kratzdistel. Schattenrisse der Blätter*

blatt-betont wie die vorige blüten-betont. Die gelblichen Blütenkörbchen der *Kohlkratzdistel* werden von ebenfalls gelblich-blassen Hochblättern eingehüllt; nur an den Spitzen der aus den Blüten herausragenden Staubblätter ist eine Spur von dem Distel-Violett zu sehen. Diese Pflanze stellt den austreibenden, quellenden Wirkungen ihres Wuchsortes kaum etwas entgegen und wird von ihnen quasi überschwemmt.

Recht merkwürdig sieht die hagere, karg-beblätterte *Sumpfkatzdistel* aus. Nachdem sie im zweiten Jahr ihres Wachstums aus der Rosette den Stengel hochgetrieben hat, wird für die Blätter nur noch wenig Aufwand aufgebracht. Sie treten bei der Prägung der Gestalt zurück zugunsten des langen Stengels, an dem sie sogar blattartig entlanglaufen. Es ist, als ob die Pflanze, zur Blüte eilend, ihrem feuchten Bodenmilieu entfliehen möchte. Zu einem strahlenden Blühen reicht das allerdings nicht aus. Zwar sind Stengel und Blätter von der violetten Blütenfarbe überzogen, aber die Blütenkörbchen selbst, eng zusammenstehend, haben ein etwas düsteres Aussehen.

## Pflanze und Mensch

Manchem mögen die hier verwendeten eher empfindungsmäßigen Charakterisierungen fragwürdig vorkommen. Kann überhaupt davon gesprochen werden, daß eine Pflanze einen Stil oder gar einen Charakter hat? Man kann sich dem schrittweise nähern, indem man, ein Plädoyer des Erziehungs-



wissenschaftlers R. Göppel<sup>3</sup> für eine »ästhetische Bildung« aufgreifend und weiterführend, aufmerksam wird auf die eigenen inneren Erlebnisse, welche sich an der Natur entfalten. Aus eigener Erfahrung kennt man kämpferische Stimmung, defensive Haltung, Aufregung und unzählige andere Stimmungen, Regungen und Emotionen. Gestalt und Lebensvorgänge einer Pflanze können wie ein sichtbares geronnenes Korrelat solcher Empfindungen erscheinen.

Es dürfte klar geworden sein, daß es sich dabei nicht um jene sich beim Anblick einer Pflanze unmittelbar und ohne jegliche Bemühung einstellenden Gefühle der Sympathie, Bewunderung, Abneigung handelt. Diese stellen in spontaner Weise zu der Pflanze eine erste Beziehung her, welche in eine weitergehende Beschäftigung mit ihr einmünden kann. Dabei regt sich in einem noch eine zweite Gefühlsschicht. Leise und meist unbemerkt stellen sich die Empfindungen ein, aus denen heraus von uns versucht wurde, die beiden Distelarten zu charakterisieren.

E.-M. Kranich<sup>4</sup> hat das hier gemeinte Erkenntnisverfahren ausführlicher dargestellt. Er zeigt, wie ein Hin- und Herpendeln zwischen einer Beobachtung der Pflanzenwelt und einem anschauenden Aufhellen des eigenen Seelenlebens dazu führen kann, daß im Sprießen und Blühen einer Pflanze Seelisches bildhaft erfahrbar wird. Die Bekanntschaft mit einer Pflanze wird so intimer, als es sonst der Fall wäre. Man lernt nicht nur sie, sondern über sie auch sich selbst etwas besser kennen.

*Die Zeichnungen zu dieser Betrachtung stammen von Barbara Hanneder.*

*Zu den Autoren:*

Wolter Bos, Diplom-Biologe, Studium mit Haupttrichtung Ökologie an der Freien Universität Amsterdam, seit 1975 Oberstufenlehrer für Biologie und Chemie an der Rudolf Steiner Schule Haarlem, Niederlande, Mitarbeit am Lehrerseminar Kassel sowie bei der Sommeruniversität Kassel.

Regina von Mackensen, gelernte Gärtnerin, Leiterin des biologisch-dynamischen Arbeits- und Studiengartens Waldhof, angegliedert an die Pädagogische Forschungsstelle Abt. Kassel; Mitarbeit am Lehrerseminar Kassel sowie bei der Sommeruniversität Kassel.

## *Anhang:*

- 3 Rolf Göppel: Umwelterziehung – Katastrophenpädagogik? Moralerziehung? Ökosystemlehre? Oder ästhetische Bildung?; in: Neue Sammlung X, 1991, S. 33 (zitiert nach O. Oltmann, s. Anm. 1)
- 4 Ernst-Michael Kranich: Über die Beziehung von menschlicher Seele und Pflanzenwelt, in: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik – Der Beginn eines notwendigen Dialogs, hrsg. von Fritz Bohnsack und E.-M. Kranich, Weinheim und Basel 1990, S. 209 - 215

## Von der Pflanzencharakteristik zur Geschichte für Kinder

Die vorliegende Pflanzenbetrachtung ist aus Übungen mit zukünftigen Lehrern hervorgegangen. Solche Übungen sollen die Fähigkeiten wecken, welche notwendig sind, um die Kinder im Sinne der Waldorfpädagogik an die Pflanzen heranzuführen. Dies geschieht auf den verschiedenen Altersstufen in unterschiedlicher Weise. Erst in den höheren Klassen kommen die Schüler unmittelbar in Berührung mit der wissenschaftlichen Botanik, wobei aber das Zergliedern und Klassifizieren nicht zum Verlust der einmaligen Ganzheit jeder Pflanzenart führt. Denn als ein Lebewesen mit eigener Prägung hat der Schüler die Pflanze schon in der Naturkunde der mittleren Klassen durch ein lebendiges Schildern ihres Wuchses und ihrer Gestaltbildung in ihrer jeweiligen natürlichen Umgebung kennengelernt, hat sie auch gemalt und gezeichnet und sich so in die Geste ihrer Form und in die Sprache ihrer Farben eingefühlt. Doch auch schon in den unteren Klassen ist das Kind den Pflanzen begegnet, und zwar als Wesen, die wie in Märchen und Fabeln sprechend und handelnd ihren Charakter offenbaren. Welchen Sinn hat ein solches Erzählen von Pflanzen und Tieren wie auch von anderen Naturerscheinungen?

Es ist eine Einsicht Rudolf Steiners wie auch Jean Piagets und der neueren Entwicklungspsychologie, daß das Kind bis zum neunten Lebensjahr eine ungeschiedene Einheit mit der Welt bildet, ihr nicht distanziert gegenübersteht und deshalb auch nicht zwischen seinem eigenen Wesen mit seinem Denken, Fühlen und Wollen und andererseits den Naturwesen mit einem wie auch immer gearteten anderen Sein unterscheidet. Damit ist das Empfinden des Kindes mit dem mythischen Erleben älterer Menschheitsepochen verwandt, wie es Rudolf Steiner<sup>5</sup> einmal beschreibt: »Die Menschen früherer Zeiten trennen das eigene menschliche Seelen-Erleben noch nicht von dem Naturleben ab. Sie stellen sich nicht als ein besonderes Wesen neben die Natur hin; sie erleben *sich* in der Natur, wie sie in derselben Blitz und Donner, das Treiben der Wolken, den Gang der Sterne, das Wachsen der Pflanzen erleben. Was die Hand am eigenen Leibe bewegt, was den Fuß auf die Erde setzt und vorschreiten läßt, gehört für den vorgeschichtlichen Menschen einer Region von Weltenkräften an, die auch den Blitz und das Wolkentreiben, die alles äußere Geschehen bewirken. Was dieser Mensch empfindet, läßt sich etwa so aussprechen: Etwas läßt blitzen, donnern, regnen, bewegt meine Hand, läßt meinen Fuß vorwärts schreiten, bewegt die Atemluft in mir, wendet meinen Kopf.«

Es ist also angemessen, wenn die naturhaften Gefährten des Kindes sich so äußern, wie sie es in alten Zeiten in den Märchen und Sagen, Fabeln und Le-

5 Rudolf Steiner: Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt, GA 18, Dornach 1985, S. 37

genden getan haben, die den Kindern in der Waldorfschule ebenfalls erzählt werden. Aber es ist der Anspruch der kleinen Naturerzählungen oder »sinnigen Geschichten«, wie Rudolf Steiner sie gelegentlich genannt hat, daß den agierenden Wesen nicht willkürlich etwas in den Mund gelegt wird, daß sich vielmehr ihre unverwechselbare Eigenart zeigt, wie sie sich dem genauen Beobachten und geduldigen Betrachten des Erwachsenen ergeben hat. Möglich ist das »Finden« solcher Geschichten allerdings nur, wenn der Erwachsene bei der Naturbetrachtung seine (tiefere) seelische Beziehung zur Natur nicht übersprungen, sondern ins Bewußtsein gehoben hat, wie es in der Arbeit über die Kratzdisteln versucht worden ist. Damit gewinnt er sich und den Kindern verlorene Dimensionen des Naturverhältnisses zurück – ein auch im Blick auf die Umwelt heilsames Unterfangen.

Die Verfasser dieses Beitrags sind nun selber nicht auf den Gedanken gekommen, eine »sinnige Geschichte« anzufügen, obwohl ihnen dieses Ziel einer solchen Betrachtung durchaus vorgeschwebt hat. Dazu muß man auch eigentlich die Kinder vor sich haben, wie man sie als Klassenlehrer erlebt; »Trockenübungen« wollen nicht recht gelingen. Doch fand sich eine »Distel-Geschichte« in einem Buch von Erhard Fucke.<sup>6</sup> Freilich handelt es sich nicht um Kratzdisteln, sondern um die Silberdistel. Aber vielleicht kann der Leser doch ahnen, wie eine Geschichte von einer der Kratzdisteln hätte aussehen können.

*Klaus Schickert*

### *Silber- und Eselsdistel*

Die Silberdistel, die im Gebirge direkt an der Erde blüht, war einst ein mannshoher Busch wie heute noch die Eselsdistel. Sie blühte im Flachland, und zwar dunkel karminrot wie so viele andere Disteln auch.

Warum sie sich so verwandelte und warum sie den Blicken der Menschen entflohen, ist schnell erzählt:

Sie blühte einst am Wegrand unweit einer Eselsdistel, als ein Alter mit einem Kind neben dieser den Schritt anhielt, es am Ärmel faßte, auf die Pflanze mit all ihren Stacheln deutete und sprach: »Schau, so sieht ein Mensch aus, wenn er haßt. Dann verhärtet er in seiner Seele, wird starr und unbeugsam,

6 Erhard Fucke: Die Bedeutung der Phantasie für Emanzipation und Autonomie des Menschen – Die sinnige Geschichte als ein Beispiel für die Phantasiepflege in den ersten Volksschuljahren, Stuttgart 1981, S. 54. Fucke zeigt überzeugend, daß die Phantasie der Kinder kultiviert werden muß, wenn später eine schöpferische Gestaltung der Zukunft möglich sein soll. Gerade das bildhafte Erzählen des Lehrers trägt dazu bei.

und jede freundliche Berührung wehrt er mit spitzen Stacheln ab. Alles an ihm wird dürr und eng, weil im Haß versteckt die Angst lebt; so wird er ein armer, bedauernswerter Tropf.« Da erschrak unsere Distel, die zugehört hatte, erblaßte und wünschte, den Tag zu fliehen, damit niemand sie sähe. So wurde ihre Blüte silberweiß wie das Mondlicht in den Osternächten. Ihre starke Wuchskraft kroch in sich selbst zurück, und sie wurde so klein, daß sie kaum ihre stacheligen Blätter zeigen mußte. Der Blütenboden wurde davon breit und fleischig, und wenn du im Gebirge hungrig bist, kannst du ihn dir herausschneiden und essen; er schmeckt zart wie ein junger Kohlrabi. Auch an der kräftigen Wurzel kannst du sehen, wieviel gestaute Kraft in ihr lebt.

Ihr Blütenauge aber wurde vom Schreck so groß; die Blätter hüllen es jetzt wie eine Rosette am Boden ein. Betrachtest du die Silberdistel genau, so trauert sie leise, weil sie ihre Herkunft nicht ganz verbergen kann. Die Trauer verliert sie erst im Frühjahr. Die Blätter sind dann verwelkt, aber der Blütenstand hat den Winter überdauert und – o Wunder – die Erde hat die Scham der Distel gerührt, und sie hat all ihre Wärme, die der Sommer ihr gebracht, getreulich bewahrt und an sie verschenkt.

Der Landmann weiß, daß die Erde die Wärme sammelt, so wie er selbst das Holz ums Haus für den Ofen schichtet; deshalb vertraut er ihr in der Miete, einem Erdhügel, ruhig Rüben und Kartoffeln an und weiß, daß die Erdenwärme sie vor jedem Frost beschützt.

Mit dieser Wärme umgab die Erdenmutter den alten Blütenstand der Silberdistel, und er wurde sonnengelb wie milder Honig. Alle Silberweiße des Mondes ist verfliegen, und wenn du gegen Ostern den letzten Schneeflecken am Berg nachgehst, dann kannst du am Hang neben dem kecken Gelb des Huflattichs die milden Sonnen der Silberdisteln finden, und so sehr du den Lattich liebst, so erfreut dich mehr das milde Gelb der Distel, wenn du ihre Geschichte kennst.

*Erhard Fucke*

Vera Jacobi

# Ökonomisches Unterrichten

## Ein Beispiel aus der Geometrie der 6. Klasse als Tip für Kollegen

Ohne Zweifel unterrichten wir die Schüler der 6. Klasse in Geometrie, um ihr Denk- und Vorstellungsvermögen und ihre Kombinationsfähigkeit zu schulen. Das schöne Zeichnen der Figuren allein (etwa nach Baravalle<sup>1</sup>) erzielt diese Wirkungen noch nicht. Arnold Bernhard setzt in seinem Geometriebuch für die 7. und 8. Klasse<sup>2</sup> folgendes als Stoff der 6. Klasse voraus:

1. Die Grundkonstruktionen: Mittelsenkrechte, Halbierung eines Winkels, Lot von einem Punkt auf eine Strecke oder Gerade, Senkrechte in einem Punkt auf einer Strecke oder Geraden
2. Winkelsumme in Dreieck und Viereck
3. Kongruenzsätze für die Dreiecke
4. Thaleskreis

Also ein riesiges Stoffgebiet! Um es auch nur einigermaßen bewältigen zu können, heißt es sehr ökonomisch vorgehen. Dazu möchte ich in bezug auf die Erarbeitung der Grundkonstruktionen einen Weg aufzeigen, der den Schülern das Verstehen der geometrischen Zusammenhänge und das Durchschauen ihres eigenen Tuns leicht und schnell ermöglicht.

In der ersten Geometrieepoche dieser Klassenstufe lernen die Schüler den Umgang mit dem Zirkel, und schnell stellen sich – statt des wirklichen Verständnisses – seltsame Redegewohnheiten ein, z. B.: »Ich mache mit dem Zirkel ein Kreuzchen« (bei der abgekürzten Konstruktion der Mittelsenkrechten), ohne sich klar zu sein, was dem eigentlich zugrunde liegt. Gerade in der Geometrie aber sollten die Schüler unbedingt jeden einzelnen Konstruktions-schritt klar durchschauen und begründen können. Grundsätzlich wurde also eine geometrische Aufgabe systematisch gegliedert:

1. Gegeben ... Gesucht ..., 2. Konstruktion, 3. Konstruktionsbeschreibung

Für drittens wurden die sprachlichen Ausdrucksformen gründlich erarbeitet und dadurch Formulierungen wie die zitierte verhindert.

1 Vgl. Hermann von Baravalle: Geometrie als Sprache der Formen, Stuttgart <sup>3</sup>1980

2 Arnold Bernhard: Geometrie für die siebte und achte Klasse an Waldorfschulen, Stuttgart 1993

Jetzt zu dem oben angekündigten Anliegen:

Dem Lehrer muß klar sein, daß allen Grundkonstruktionen die Konstruktion der Mittelsenkrechten zugrunde liegt, als geometrischer Ort aller Punkte, die gleich weit von zwei anderen entfernt sind. Die jeweilige Aufgabenstellung muß also so umgeformt werden, daß die Konstruktion der Mittelsenkrechten ermöglicht wird.

Als erste Figur nach dem einfachen Kreis zeichnen die Schüler meist die sog. Kreisblume oder Kreisrosette, oder wie immer diese Figur benannt wird (Abb.1).

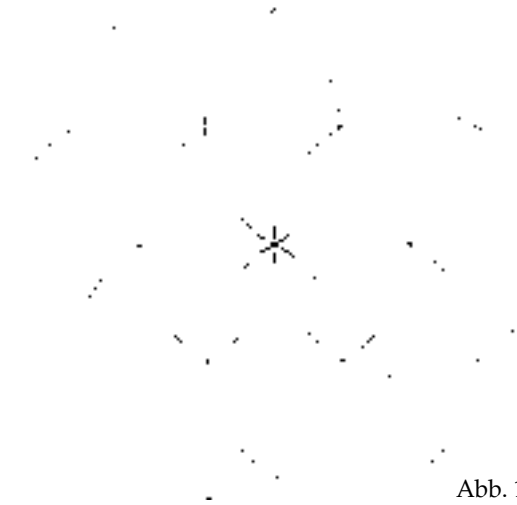


Abb. 1

Sie lernen dabei das überraschende Phänomen kennen, daß sechs Kreise genau auf den Ausgangskreis passen. Nach gebührendem Betrachten und Besprechen dieses Phänomens, der Erarbeitung von Sechsstern und Sechseck, geht man weiter und läßt nur zwei oder sechs Kreise auf den Ausgangskreis zeichnen und dann die Strecken  $\overline{AB}$ ,  $\overline{AC}$ ,  $\overline{AD}$ ,  $\overline{BC}$  eintragen (Abb. 2).

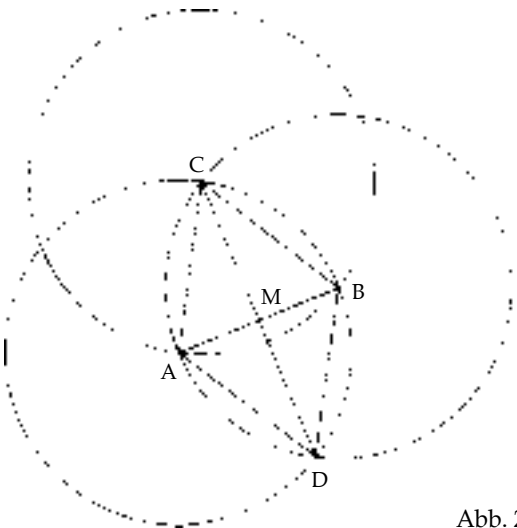


Abb. 2

Im Gespräch wird erarbeitet, daß diese alle gleich lang sind, da Radien des Kreises. Auch die Winkel werden betrachtet und dabei festgestellt, welche gleich groß sind und von welcher Strecke sie halbiert werden. Also:

Winkel bei A = Winkel bei B, werden von  $\overline{AB}$  halbiert;

Winkel bei C = Winkel bei D, werden von  $\overline{CD}$  halbiert.

Dadurch ist auch aus Symmetriegründen klar,

daß  $\overline{CD}$  senkrecht auf  $\overline{AB}$  steht und  $\overline{AB}$  in M halbiert bzw. umgekehrt. Hiermit sind alle Voraussetzungen zur Konstruktion der Grundaufgaben erarbeitet.

Bei den jetzt folgenden Aufgabenstellungen geht man immer von der obigen Zeichnung aus, die ständig an der Tafel bleibt und auf die sich auch alle Bezeichnungen der folgenden Zeichnungen beziehen.

#### Aufgabe I:

Konstruiere die Mittelsenkrechte auf  $\overline{AB}$ .


Gegeben:  $\overline{AB}$    
 Gesucht:  $\overline{CD}$  A B

Es wird gesprächsweise erarbeitet, daß man um A und B einen Kreis ziehen muß mit demselben Radius r. Die Schnittpunkte ergeben die Punkte C und D; deren Verbindung schneidet  $\overline{AB}$  in M im rechten Winkel – alles dies kann leicht aus der vorher verstandenen Zeichnung abgeleitet werden. Darauf folgt die Konstruktionsbeschreibung.

Im nächsten Schritt wird besprochen, wie groß r sein muß bzw. sein kann; r muß nicht unbedingt  $= \overline{AB}$  sein, muß aber größer als  $\frac{1}{2} \overline{AB}$  sein.

#### Aufgabe II:

Konstruiere die Senkrechte in einem Punkt M, der auf einer Geraden liegt.

Gegeben: M; Gerade   
M

Gesucht: A und B, die Mittelsenkrechte auf  $\overline{AB}$ . Das wird langsam, Schritt für Schritt an der Zeichnung erarbeitet, wie auch das Vorgehen bei der Konstruktion.

Konstruktion: Kreis um M, um A und B zu erhalten. Auf  $\overline{AB}$  wird die Mittelsenkrechte konstruiert (Abb. 3).

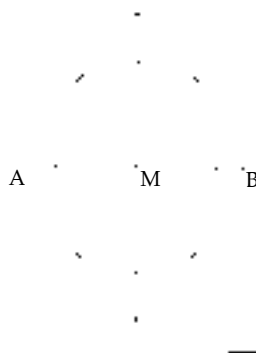


Abb. 3

Aufgabe III:

Fälle das Lot von einem Punkt C auf eine Gerade.

Gegeben:  $\overset{\cdot}{C}$

Gesucht: A, B, M;

Senkrechte in M

Überlegung: Auf der Geraden muß  $\overline{AB}$  festgelegt werden, wobei A und B gleich weit von C entfernt sein müssen. Also:  $\overline{AC}$  und  $\overline{BC}$  sind r eines Kreises um C.

Dann Konstruktion der Mittelsenkrechten auf  $\overline{AB}$ .

Konstruktion siehe Abb. 4.

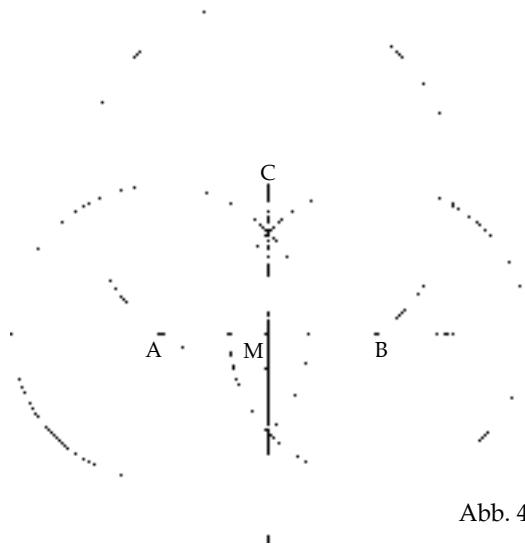


Abb. 4

Aufgabe IV:

Halbiere den Winkel bei Punkt A.

Gegeben: Zeichnung (Abb. 5)

Gesucht: C und D

Überlegung: Wir suchen C und D; beide Punkte sind gleich weit von A entfernt, also ziehen wir um A einen Kreis, dessen Schnittpunkte mit den Winkelschenkeln C und D ergeben. Auf der Verbindung von C und D wird die Mittelsenkrechte konstruiert, die den Winkel halbiert.

Konstruktion siehe Abb. 6.

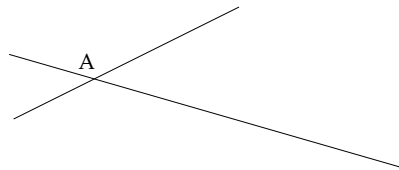


Abb. 5

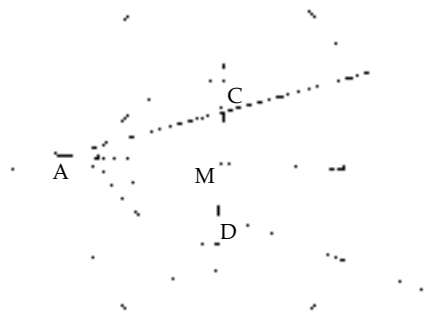


Abb. 6



Zum Beweglichwerden der Vorstellungen und zur Einübung des Erarbeiteten werden diese Aufgaben anschließend bzw. schon zwischenzeitlich variiert, z. B. als Hausaufgaben, indem die Lage der Geraden, der Punkte etc. verändert wird; danach erfolgt die Anwendung in verschiedenen Dreiecken!

Zunächst wurden bei den Konstruktionen die Kreise voll durchgezogen, erst im Laufe der Übungsphase wurde erarbeitet, daß dies nicht unbedingt nötig ist und man sich auf die Kreuzungspunkte beschränken kann.

Mir ist bewußt, daß inhaltlich jedem Lehrer diese Konstruktionen geläufig und selbstverständlich sind. Es kam mir aber darauf an zu zeigen, wie man sie alle unter *einem* Gesichtspunkt und aus *einer* Grundfigur entwickeln kann. Das kann so einprägsam sein, daß man immer wieder darauf zurückkommen und die Schüler immer wieder veranlassen kann, die Zusammenhänge selbstständig darzustellen.

*Zur Autorin:* Vera Jacobi wurde 1935 in Allenstein/Ostpreußen geboren. Schulbesuch in Schlesien und Bayern. Nach dem Abitur (1954) ein Jahr in England; Studium der Anglistik und Germanistik in München und Köln. Waldorflehrerseminar 1962/63. Ab da an der Marburger Waldorfschule, zunächst in der Oberstufe (Deutsch, Geschichte, Kunstunterricht), ab 1969 als Klassenlehrerin, daneben Englisch auf allen Stufen. Seminare, Kurse; Schulgründung in Leipzig, Beratung und Betreuung der Waldorfschule in Iasi/Rumänien.

Saskia Bähren

# Ein Kindergarten oder ein Garten der Seelenpflege

Ein Vormittag in der Friedel-Eder-Schule für Seelenpflegebedürftige Kinder in München

Dem Gedanken, meine Tochter in den Kindergarten zu schicken, begegnete ich mit Widerwillen. Vielleicht ein typisches Phänomen von Müttern behinderter Kinder: Verantwortung nicht abgeben können. Zu viel Zeit war hinter weißen Metallgitterbetten und auf langen neonbeleuchteten Fluren verbracht worden, mehr als die Hälfte ihres Lebens, und sie war damals dreieinhalb. Zeit mit ihr war stets Zeit der Sorge, der Angst, der Enttäuschung, aber auch des Lachens, der Hoffnung, der Bewunderung und des eisernen Willens gewesen. Dieses Kind in die Hände der »Gesellschaft« zu geben, ohne die »Argusaugen« der Mutter, bedurfte einiger Überwindung. Ein Besuch in der Friedel-Eder-Schule verwandelte schließlich Skepsis in angenehme Vorstellungen. Nun ist ein Kindergartenjahr verstrichen, viele Tage, an denen ich am Morgen ein fröhliches Kind in den Schulbus setze, wo sie als »kleines Nesthäkchen« meist mit großem Hallo, Streicheleien oder Küßchen empfangen wird. In einer Zeit, wo mancherorts – wieder – die Daseinsberechtigung schwer geistig behinderter Kinder in Frage gestellt wird, ist es um so schöner mitzuerleben, wie hier Lebensqualität vermittelt und gegeben wird. Eine Insel, ein kleines und doch so großes Reich, betreten diese Kinder für einen Vormittag, ... aber sie *nehmen* nicht nur, sondern es ist auch ein Geben, ein kleines Geben, wie ein heiteres Lachen, und ein großes, wie die Strahlen der Sonne.

Jeder Kindergartenmorgen beginnt draußen vor der Haustür, wo die Schüler, groß und klein, von den Schulbussen eingesammelt werden. »Anekdötchen« werden bereits hier geschrieben ...

»Gut«, sagte die kleine J. und schaute mich unverwandt an. Ihre warmen runden Augen warteten unter der großen Mütze, was ich nun sagen würde – denn ich hatte sie doch noch gar nichts gefragt! Verdutzt setzte ich also meine Tochter neben sie in den Bus und erwiderte eilig: »Ja, geht's dir gut?« Sie aber blieb stumm, denn sie hatte ihren Part erledigt. Allmorgendlich hatte ich J. nach ihrem Befinden gefragt, worauf ich stets jene knappe Antwort erhielt; ... diesmal war sie mir zuvorgekommen.

Von ihrer Sitznachbarin sah ich lange Zeit nicht mehr als eine große Kapuze, hinter der sie sich versteckte, und einen korpulenten Körper, der irgendwie dazugehörte. Da sie es mit der Zeit dann doch wagte, ängstlich und schelmisch zugleich, an ihrem »Kapuzenschild« vorbeizublinzeln, trafen sich unsere Blicke, und nach noch längerer Zeit gab ich ihr einen munteren Klaps auf die Schenkel. Das schien A. zu belustigen, denn von nun an höre ich ab und zu ein leise kicherndes Glucksen, und an ganz seltenen Tagen sehe ich sie sogar »waghalsig« winken.

Mit Kavaliersmanier und »Schürzenjäger temperament« begrüßt einen dagegen Werkstufenschüler J. Mit perfekter Nonchalance kurbelt er das Fenster herunter, lehnt seinen Arm heraus und schickt sich an, mir mit einem kurzen Kopfnicken, zuweilen auch erwartungsvollem Grinsen, was ich denn heute zu seinem täglich wechselnden Mitbringsel sagen würde, einen guten Morgen zu wünschen. Da wären vor allem Musikinstrumente, meist eine Flöte, auf die er unauffällig meine Blicke zu lenken weiß. Ein Mikrofon und Wäsche-reklame aus der Tageszeitung sorgen für das nötige Entertainment während der Fahrt zur Schule ...

Hier heißt es erstmal ankommen. Je nach Temperament behagt dies dem einen auf dem Schoß eines Betreuers, anderen eher auf Holzdreirädern, mit denen lauthals die örtlichen Räumlichkeiten erobert werden, bis zum Morgenkreis gerufen wird. Auf seltsame Weise gelingt es tagtäglich, die lärmende Meute in einem Zimmer zu vereinen, jedes Kind an seinen Platz zu bringen. Einer »Zwergenparade« gleich sitzen sie nun im Kreis auf kleinen Holzstühlchen um ein mit Seidentuch und Kerze geschmücktes Tischchen. Langsam kehrt Ruhe ein, und mit den ersten Tönen der Leier herrscht Stille. Ob mit Gestik oder Stimme, jedes Kind begleitet die morgendlichen Verse, die sie willkommen heißen. Dann wird die Kerze ausgeblasen, der Tisch fortgetragen; Reigen, Körperspiele und Jahreszeitenlieder haben nun ihren Platz. Heute jedoch ist Dienstag, Gruppeneurythmie steht auf dem Programm. Die Leier hebt erneut an, ihr bezirzendes Spiel vorzutragen, ein Glockenspiel gesellt sich dazu:

»Der Montag schüttelt seinen Kopf  
und ist ein rechter Sauertopf.  
Der Dienstag ist ein starker Held  
und singt sich mutig durch die Welt.« ...

Musik und Gesang begleiten diesen Helden bei seinem morgendlichen Einzug. Einen alltäglichen »Helden«, dem 12 Kinder und 6 Betreuer erwartungsvoll entgegensehen. Nun werden mit Kupferdraht umwickelte Stäbe verteilt. Gold-rötlich schimmern die »Zauberstäbe«, die sich bald in eine Flöte, eine Posaune, ein Klavier oder einen Baum verwandeln:

»Steigt ein Bübchen auf den Baum,  
ja, so hoch, man glaubt es kaum.  
Steigt von Ast zu Ästchen,  
bis zum Vogelnestchen.«

»Laß es doch nicht wieder herunterrutschen!«, ruft einer flehend in die Runde, ... doch es nutzt nichts.

»Hei, da lacht es, hei, da kracht es,  
bums, da liegt es unten,  
hat sich wieder aufgemacht,  
hat sich schnell davongemacht.«

Fäuste wurden dabei aufeinandergestellt, kletterten hoch an dem Stab, bis es herunterfiel, das Bübchen. Manche sind nun froh, ihn wieder als lustige Flöte nutzen zu können, oder blasen die Backen auf, als hätten sie eine riesige Posaune in professioneller Rückenlage zum Klingen zu bringen; – manche sind still und hängen vielleicht noch den Klängen des verwegenen Bläasers nach; dann aber wird der kupferne Zauber eingesammelt. Helles Glockenspiel und die Leier entführen noch einmal, vielleicht in das Reich der Mythen ... zu den Sirenen ... vielleicht zu Orten, die wir nicht mehr kennen, die jedoch diese Kinder, die Bedürftigen, in ihren Seelen verzeichnet haben, wie versunkene Städte, ruhend in dunklem Blau. Vielleicht aber denkt mancher auch gar nichts, wundert sich nur über solche Töne, die Harmonie werden, die so klar, so hell und einfach durch den Raum schweben.

Der Morgenkreis ist beendet. Lärmend verlassen die Kinder den Raum. Es beginnt die »Freispielstunde«. Fünf Gruppen ordnen sich im Raum. An einem Tisch werden Butterbrote für eine »Brotzeit im Biergarten« geschmiert. Schnell, schnell häufen sich die Schnitten in der Holzschale, auch wenn sie dann nicht im Biergarten, sondern an der langen Frühstückstafel im Kindergarten verzehrt werden.

Nicht der Magen, sondern die Sinne sollen in einer anderen Gruppe gepflegt werden. Hände und Gesicht werden gewaschen, mit duftender Creme eingerieben, die Finger in Versen betrachtet, Haare frisiert.

An einem anderen Platz lassen sich zwei »Kunden« im Schuhgeschäft beraten – diese sind zu klein, jene zu groß, und ein Paar paßt –; alles probiert und diskutiert mit der einfachen Hand am Kinderfuß. Weniger wortreich, doch nicht minder laut, sitzen zwei Kinder vor einem Korb mit großen Holzbauklötzen, die betastet, geworfen und auf den Boden gehämmert werden. Zwischen Regalen und einer Fülle von Holzfiguren findet man ein Kind, das bunten Seidentüchern nachschaut, welche vor seinen Augen hinauf- und hinunterwandern.

*Geistig schwer  
behinderte Kinder:  
Heute wird mancherorts  
– wieder – ihre  
Daseinsberechtigung  
in Frage gestellt.  
Welche seelischen Schätze  
in ihnen verborgen sind,  
zeigt sich oft erst in  
Einrichtungen für  
»Seelenpflege-bedürftige«  
Kinder, hier einem  
heilpädagogischen  
Waldorfkindergarten  
in München.*

*In einer Atmosphäre  
der Wärme und Liebe  
blühen die Kinder auf.*

Und dort ist eine kleine Bühne aufgebaut. Hinter dem Vorhang ist großes Geräume und Getuschel, »... Das ›Entenspiel‹ soll vorgetragen werden ... Gleich geht es los, ... Ja wann geht's denn endlich los, ich hab gar keine Zeit mehr, ich muß ins Wirtshaus gehen«. Doch dann geht der Vorhang auf. Auf einer weißen Tischdecke tummeln sich Holztiere zwischen Tannenzapfen. Eine Kuh und eine Ente treten hervor und verkünden: »Es war einmal eine kleine Kuh, die lebte tief im Wald ...«. Die Erzählung schreitet noch ein wenig voran, bis zum »Frühstück« gerufen wird, zu dem sich alle Kinder in Windeseile versammeln, um bis zu den ersten Happen schlagartig zu verstummen. Frisch gestärkt geht es danach in den Garten.

Noch einmal werden die Kinder zusammengerufen, sitzen wieder auf ihren kleinen Stühlchen im Kreis und warten auf das Kommende: Ein Tuch wird gelüftet, zum Vorschein kommt eine Märchenlandschaft mit viel Wald, ein Wolf, eine Großmutter, ein Mädchen und ein Junge. »Das Rotkäppchen« wird mit langsamer und bedächtiger Stimme vorgetragen, nicht ohne empörte Zwischenrufe, als der Wolf im Bett der armen Großmutter sein gefräßiges Unwesen treibt. Alles nimmt ein gutes Ende, das Tuch legt sich wieder über die Landschaft, die liebevoll handgemachten Märchenfiguren ruhen in der »Dämmerung« des Waldes, erholen sich für den nächsten Gang in die Erzählung.

»Kannst du im Walde behutsam sein,  
nicht singen, nicht rufen und auch nicht schreien?  
Dann komm, denn heute kann es geschehen,  
daß wir im Wald die kleinen Moosmännlein sehen ...«

Reigen und Lieder finden ihren Abschluß, ein Vormittag geht zu Ende, um am nächsten Tag von neuem beginnen zu können.

Und dann ... »wenn ich groß bin, wenn ich groß bin, so groß wie die Welt, dann werd' ich ein Ritter, ein Ritter und ein Held ...«; – dann, wenn sie groß geworden sind, wenn sie groß werden durften, diese Kinder, die schutzlosen Seelen, die »getragen« werden müssen durch die Welt, dann sind sie Helden geworden und Ritter im Angesicht ihrer selbst.

*Zur Autorin:* Saskia Bähren, Jahrgang 1964, Studium der Kunstgeschichte, Philosophie, Literatur in Konstanz und München. Abschluß: Magister Artium. Zwei Kinder (geboren 1991 und 1995). Mitglied der Lebenshilfe München. Redaktionsmitglied der Zeitschrift »Lies« (= Lebenshilfe in eigener Sache).

# AUS DER SCHULBEWEGUNG

## »Venture« – ein Wagnis

»Venture« ist, wie der Name vermuten läßt, ein Wagnis: ein Experiment »ohne Garantien«. Entstanden aus den vereinten Wünschen und Visionen zweier Schüler der 8. Klasse und zweier Lehrer der Steiner School in York (England), befindet sich dieses neuartige Projekt jetzt in seinem dritten Jahr, nachdem eine Reihe zwar anregender, doch verhältnismäßig kurzlebiger Versuche, dort eine traditionelle Oberstufe einzurichten, gescheitert waren.

Als die Schüler ihren Wunsch äußerten, ihre weitere Ausbildung im Sinne der Waldorfpädagogik fortzusetzen, standen wir vor der Frage, ob wir uns für eine pragmatische oder idealistische (manche nannten es kluge oder verrückte) Lösung entscheiden sollten. Wir entschieden uns für letztere.

Während unseres ersten Jahres ließ die einzigartige Mischung schwerwiegender Begrenzungen und vollständiger Unabhängigkeit beispiellose Möglichkeiten entstehen. Im zweiten Jahr wurden diese beurteilt und – falls sie als wertvoll eingestuft wurden – bewußt in unser Programm aufgenommen. Zum Beispiel boten wir in den Hauptunterrichtsstunden in der 9. Klasse eine Epoche über die menschliche Erfahrung mit der Zeit.

Wir beschlossen, dieses weite Feld selbst zu erforschen, und entdeckten durch das Befragen vieler Menschen, daß jeder seine eigene Zeitphilosophie entwickelt hatte. Obgleich wir erwartet hatten, daß unsere Fragen das Verständnis der meisten Kin-

der übersteigen würden, antworteten sie zu unserem Erstaunen bereitwilliger als Erwachsene, vor allem auf jene Fragen, die Schwierigkeiten bereiteten.

Das spontane Auftauchen unseres Thomas und die mit seiner Erforschung verbundene Vertiefung (die uns zu Einstein, Jung, der Philosophie des Altertums, Arbeitsweisen der Projektionsgeometrie usw. führten) überzeugten uns, daß dies eine in hohem Maße kreative und dankbare Arbeitsweise darstellte. Mein Kollege, der selbst ein freischaffender Dramatiker ist, schrieb vor einigen Jahren ein Theaterstück, und es stellte sich heraus, daß mit der Handlung eine profunde Erhellung des Phänomens der Zeit verbunden war. Mit diesem Stück gingen wir auf eine Gastspielreise durch England und Deutschland, wobei sich das Thema für das zweite Jahr von selbst ergab: »Individualität und Identität«.

Gegen Ende des Jahres beschlossen wir, unsere Arbeit über das Thema »Time« zu veröffentlichen. Zu dieser Zeit holten zwei ältere frühere Schüler, die zwei Jahre auf einer staatlichen Schule gewesen waren und von unserer Initiative gehört hatten, bei uns Informationen ein. Schließlich erklärten sie, daß sie an unserem Projekt teilnehmen wollten, wenn es möglich wäre, selbst einen Teil des Unterrichts zu übernehmen. Es kamen zwei deutsche Mädchen, zwei schwedische Jungen und ein weiterer englischer ehemaliger Waldorfschüler dazu, so daß wir über eine lebensfähige Arbeitsgruppe verfügten.

Unser zweites Jahr brachte neue Herausforderungen und Möglichkeiten. Der

große Altersumfang mit dem dazugehörigen Spektrum von Erziehungs- und Lebenserfahrung bot eine Maßnahme an, die inzwischen fester Bestandteil unseres Programms wurde, nämlich die regelmäßige Selbst- und Gruppeneinschätzung. In der letzten Woche jedes Halbquartals reicht jeder Schüler einen Bericht über seinen eigenen Fortschritt und über bestehende Schwächen ein. Die Schüler führen dies ebenso für den gesamten Kurs mit seinen verschiedenen praktischen Unterrichtseinheiten durch, formulieren Vorschläge für Änderungen.

Es hat sich gezeigt, daß ein übergeordnetes Jahresthema eine sowohl orientierungsgebende als auch flexible Struktur abgibt. Außer einem ersten Entwurf des Jahresplans, der das Thema in allen Kernfächern umreißt, können die Schüler sich weitere Aspekte erarbeiten und darin Unterricht halten.

Während des zweiten Jahres unterrichtete z. B. Tom die Geschichte der Philosophie, und Amber führte einen Kurs in

Poesie durch. Hannah konnte sich nie vorstellen, daß sie irgend etwas unterrichten könnte; aber während sie die Biographie eines Mörders für ein Theaterstück bearbeitete, entdeckte sie eine Theorie der Geschichte des Verbrechens, die sie als »Schatten der Bewußtseinsentwicklung« bezeichnete. In diesem Jahr erteilte sie sogar zwei neuen Schülern Förderunterricht in Mathematik und wurde von zwei Klassenlehrern gebeten, mit zwei Kindern zu arbeiten, die in der Mittelstufe in einzelnen Fächern Bedürfnisse hatten.

Als wir auf unserer zweiten Gastspielreise in Deutschland waren, standen wir wieder an der Schwelle einer unsicheren Zukunft: Würde »Venture« fortgeführt werden können, und wer würde dabei bleiben? Es kamen vier Schüler aus den unteren Klassen hinzu, wodurch sich das Altersspektrum weiter vergrößerte. Jeder der älteren Schüler sollte einen neuen

*Plakate aus der Kunstepoche des Oberstufenprojekts an der Rudolf Steiner School in York*



wirft verständlicherweise viele Fragen auf.

Glücklicherweise geschieht dies in Übereinstimmung mit dem gegenwärtigen Erziehungsklima in England. So erklärten kürzlich zwei inoffizielle Besucher unserer örtlichen Bildungsbehörde offen: Das System der Staatsschulen setzt sich ebenfalls mit vielen Erziehungsfragen auseinander, z. B. ob Moral programmierbar, Standardisierung der Leistungsbewertung sinnvoll und die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten für Schüler durchführbar sei. Einer unserer Besucher war ein Lehrer, der dafür verantwortlich war, Schulverweigerer, drangsalierte Gruppen oder Übergangsguppen ethnischer Minderheiten, Schüler mit Lernschwierigkeiten oder sozialen Problemen durch Prüfungen zu bringen und – so hofft man – in das »System« zurückzuführen.

Schüler bei seiner Arbeit persönlich betreuen und dadurch sicherstellen, daß sie so rasch und reibungslos wie möglich in die neue Arbeitsweise eingeführt würden. Da die älteren Schüler sich sehr bestimmt zu Fragen der Pünktlichkeit, der Hausarbeit usw. äußerten, war eine »natürliche Hierarchie« der Autorität garantiert.

Die Tiefe des Gesprächs über die Zukunft von »Venture« impulsierte uns neu. Diejenigen, die unsicher gewesen waren, verpflichteten sich für ein weiteres Jahr. Tom, einer der Gründungsschüler, bat darum, für den Unterricht der Kunstgeschichte verantwortlich zu sein, die er inzwischen fast beendet hat. Während seiner ersten Unterrichtsstunden im letzten Herbst unterrichtete ich gerade in Deutschland. In dieser Zeit führten die Schüler »Venture« allein weiter.

Dieses Charakteristikum unserer Arbeit, bei dem Schüler Schüler unterrichten (und auch Lehrer) oder zumindest eine aktive Rolle bei der Bewertung und Entwicklung ihrer eigenen Bildung spielen,

*Venture-Schüler bei der Aufführung des Stückes »Road« von Jim Cartwright*

ren. Während dieser Kollege feststellte, daß wir über eine philosophische Trennungslinie hinweg sprächen («... weil Ihre Schüler das ›System‹ freiwillig verlassen haben, während unsere dort durch Versäumnisse gelandet sind ...«), stellten wir in der weiteren Diskussion fest, daß dies keineswegs der Fall war: »Venture«-Schüler beschrieben ihre Einstellung als »freie Radikale« innerhalb sowie außerhalb dieses Schulversuches. Aber außerhalb dieses Versuches teilen sie mit den Schülern, die besondere Erziehungsbedürfnisse haben, dieselbe Einstellung: Sie stellen dieselben Fragen, wenn auch deutlicher artikuliert, wie es Journalisten, Eltern und Erziehungswissenschaftler in England in zunehmender Zahl tun:

Gibt es im Bereich der Bildung in der Oberstufe ein Erziehungsziel, das über den Zugang zu hochbezahlten Arbeitsplätzen hinausgeht? Müssen wir nicht den Begriff »Bildung« mit umfassenderen und liberaleren Begriffen neu definieren, wenn immer mehr Schulabgänger mit Studienberechtigung keinen Zugang zum Arbeitsmarkt finden?

Wenn die Regierung sich darauf festlegt, den Eltern Wahlmöglichkeiten einzuräumen, wie kann sie es dann rechtfertigen, das Monopol der Kriterien selbst zu beanspruchen?

Die Fragen, mit denen wir uns innerhalb der Waldorfpädagogik auseinandersetzen, sind nicht weniger schwierig als die eben genannten. Sind die Vorteile dieses Experimentes es wert, die Gesamtheit des vorgeschriebenen Lehrplans zu gefährden? Ist es nicht unverantwortlich, mit dem Leben junger Menschen zu experimentieren, wenn sie für Prüfungen pauken sollten? Sollten begabte Jugendliche ihren eigenen Fortschritt verzögern, indem sie ihresgleichen unterrichten?

Nach unserer Erfahrung erscheint es als enorm wertvoll, genau das zu tun, wozu wir junge Menschen anhalten: mit diesen Fragen praktisch zu leben, weil sie der Tendenz zur Trägheit, zu selbstgefälligen Dogmen und zu einem Denken in Widersprüchen, die sich gegenseitig lähmen, entgegenwirken. Wie sollten wir anders die neuen Impulse und Kräfte der jungen Menschen entdecken und zur Entfaltung bringen? Stehen nicht auch wir in der Gefahr, uns ein Monopol der Kriterien anzueignen?

So arbeiten wir als eine freie Vereinigung von Eltern, Lehrern und Schülern im Rahmen des englischen Gesetzes. Dieses legt die elterliche Pflicht für jedes schulpflichtige Kind fest, für eine effiziente und ganztägige Bildung zu sorgen, die seinem Alter, seinen Fähigkeiten und Begabungen angemessen ist, sowie für besondere erziehungsmäßige Bedürfnisse, die es vielleicht hat. Dies kann entweder durch regulären Schulbesuch oder auf andere Weise geschehen.

Zur Zeit sind wir Gastgeber für eine Klasse einer kleinen schwedischen Steiner-Schule. Im Sommer werden wir unsere eigene Hamlet-Bearbeitung auf einer Gastspielreise aufführen; dabei wird gleichzeitig unser Jahresthema »Reality and Illusion« in einer Ausstellung präsentiert.

Anfragen begrüßen wir sehr. Wir verfügen noch über Exemplare unserer beiden Veröffentlichungen »It's about Time« und »Indivisible«, welche über die unten angegebenen Adressen bezogen werden können.

*Linda Fryer*

Kontakt: Venture – York Steiner School, Danesmead, Fulfort Cross, York YO1 4PB, U.K., Tel. 0044-1904-624570, Fax 0044-1904-654983, oder: Barbara Buddemeier, Saarbrückener Str. 36, 28211 Bremen.

# Fortschritte in der Waldorfpädagogik in Litauen

Das 20jährige Bestehen des Kindergartens »Rugelis« (Roggenkörnchen) in Panevėžys war Anlaß unseres diesjährigen Litauen-Besuches. Dieser Kindergarten wurde 1977, also noch in der Sowjetzeit gegründet und arbeitet seit gut drei Jahren auf der Grundlage der Waldorfpädagogik. Die Leiterin, Juratė Lekštienė, besuchte seit 1993 alle Waldorfseminare für Erzieher, die in Litauen veranstaltet wurden. Außerdem nahm sie an einem Praktikum in einem deutschen Kindergarten teil, der von Mechthild Schultze vom Erzieher-Seminar in Dortmund betreut wird.

Anfangs wurde in Panevėžys nur in einer der neun Gruppen mit insgesamt 200 Kindern waldorfpädagogisch gearbeitet. Seit kurzem sind nun alle Gruppen auf Waldorfpädagogik umgestellt. Dies brachte es mit sich, daß die Arbeit besonders unter die Lupe genommen wurde, da es sich um einen staatlichen Kindergarten handelt. Man war bei der städtischen Schulbehörde zunächst kritisch eingestellt. Aber nach mehreren Prüfungen wandelte sich die Kritik in zustimmende Anerkennung, die es mit sich brachte, daß noch mehr Eltern ihre Kinder in diesen Kindergarten schicken wollten.

Juratė ist davon überzeugt, daß die geistige Arbeit der Erzieher und die Elternschulung genauso wichtig sind wie die Arbeit mit den Kindern. Bei den wöchentlichen Zusammenkünften der Erzieher und Eltern werden zunächst Texte von Rudolf Steiner bearbeitet. Anschließend werden Püppchen und andere Spielsachen hergestellt. Es versteht sich von selbst, daß Plastik-Spielzeug schon lange aus diesem Kindergarten verschwunden ist.

Bei der Feier zum 20jährigen Bestehen

wurden den Dozenten aus Deutschland persönliche Dankesurkunden des Ministers für Bildung und Wissenschaft der Republik Litauen, Zigmas Zinkevičius, überreicht und »Roggenkörnchen« das erste pentatonische Musikinstrument in Gestalt einer siebensaitigen Choroi-Kinderharfe übergeben. – Das musikalische Element bei der Kindererziehung nach der Waldorfpädagogik steckt in Litauen noch ganz in den Kinderschuhen.

Ebenso wurden die zwei großen, von einer Bad Nauheimer Waldorfmutter hergestellten Puppen begeistert aufgenommen. Auch die Freie Bildungsstätte »der hof« in Frankfurt/Main-Niederursel unterstützt die litauischen Kindergärten durch Sendungen von Spielzeug, Büchern und anderen benötigten Dingen.

Unsere zweite Station war der Besuch von zwei Waldorfklassen innerhalb der staatlichen anāiai-Schule in Kaunas, der zweitgrößten Stadt Litauens. Die Initiatorin, Zita Juchnelienė, hatte sich schon während der kommunistischen Ära für Waldorfpädagogik interessiert. Aber erst nach der Wende konnte sie den Plan einer Waldorfkasse verwirklichen. In Direktor Romanas Jasulaitis fand sie einen Gesprächspartner. Er zeigte sich dem Plan aufgeschlossen, so daß Frau Juchnelienė bereits die 2. Klasse leiten kann. Auch für die neue 1. Klasse hat sich eine Lehrerin gefunden.

Ohne den unermüdlichen Einsatz der Freunde vom Rudolf Steiner Lehrerseminar in Skanderborg/Dänemark wäre die Arbeit in diesen beiden Klassen undenkbar gewesen. Die sorgfältig geführten Epochenhefte, die rhythmische kleine Darbietung für die Gäste sowie die Flötenmusik und die Arbeit mit dem Musik-

*Janina Bujaviäunö mit ihrer Waldorfguppe im Sanatorium »Eglutö« (Kleine Tanne) für lungengefährdete Kinder in ·ilutö*

lehrer zeigten, wieviel Enthusiasmus in relativ kurzer Zeit des Waldorf-Unterrichtes entstehen kann. – Dänischer Unterstützung ist es auch zu verdanken, daß die erste Litauerin ihre Eurythmie-Ausbildung beginnen konnte.

Für Rudolf Steiner war es immer ein großes Anliegen, daß mit der Pädagogik auch Medizin und Landwirtschaft Hand in Hand gehen sollten. In Litauen gibt es bereits einen Hof, der nach der biologisch-dynamischen Wirtschaftsweise arbeitet. Die Bio-Landwirtschaft ist dagegen schon verbreiteter. Davon gibt es 20 Höfe, weitere 20 Höfe sind in Umstellung begriffen, die später auch das Gütesiegel GAJA (gaia, griechisch = die Erde) erhalten werden. Eine der Hauptverantwortlichen der Vereinigung GAJA ist die Leiterin des Lehrstuhls für organisch/anorganische Chemie, Dalia Brazauskiené, an der landwirtschaftlichen Universität in Kaunas.

Ein weiteres Beispiel für die sich positiv entwickelnde Arbeit der Kindergärten ist die Stadt ·iluté (früher Heydekrug) im ehemaligen Memelland. Da ist zunächst

der Kindergarten »îibutè« (Veilchen) zu erwähnen. In diesem staatlichen Kindergarten, mit etwa 180 Kindern, arbeitet Angèle Kekiené mit einer Gruppe nach der Waldorfpädagogik. Auch sie hatte noch während der Sowjetzeit die Waldorfpädagogik kennengelernt und sich mit dem Gedanken getragen, einmal nach dieser Pädagogik arbeiten zu dürfen. So begegnet man immer einem ähnlichen Bild: Eine Erzieherin findet schicksalsmäßig einen staatlichen Kindergarten, in dem sie ihre Intentionen verwirklichen kann. Angèle arbeitet nun im dritten Jahr mit drei- bis sechsjährigen Kindern. Spieldecken mit farbigen Seidentüchern sowie Holzspielzeug lassen die nüchterne innere und äußere Einheitsarchitektur vergessen. Ein eigener Tischler wurde angestellt, der Gruppenräume und Gänge liebevoll mit Holz gestaltet hat. Ein ebenfalls mit Holz gestalteter Raum ist ausschließlich für die Erzählstunde vorgesehen.

Der zweite Kindergarten in ·iluté, in dem in einer Waldorfguppe mit fünf- bis sechsjährigen Kindern gearbeitet wird, heißt »Aĩuolukas« (kleine Eiche). Hier bemüht sich Rasa Ilginiené darum, farbige Tücher herzustellen, indem sie aus Ko-

*Die Ärztin Joana Mĩlukienö im Kindersanatorium »Eglutö«*

*In Kaunas/·Iarāiai wird ein selbstgeschriebenes Weihnachtsspiel von Eltern und Lehrern aufgeführt*

stengründen medizinischen Mullstoff färbt. Kleine Kästchen mit eingetrockneten Aquarellfarben sind vorerst noch das einzige, was an Materialien zur Verfügung steht.

Ebenfalls erwähnenswert ist das Sanatorium »Eglutė« (kleine Tanne) für lungenpflegebedürftige Kinder und Jugendliche in ·ilutė, das von der aufgeschlossenen Chefärztin Joana Milukienė geleitet wird. Seit 1993 besteht hier Interesse für die Waldorfpädagogik. Da die drei- bis siebenjährigen Kinder in der Regel nur drei Monate in diesem Sanatorium bleiben, ist eine längere Betreuung nicht möglich. Mehrfach gingen Sendungen mit Medikamenten an dieses Sanatorium, und Rutha Bajorat gab hygienisch-therapeutische Hinweise, wie z. B. auf den Umgang mit den in Litauen oft vergessenen Hausmitteln und rhythmische Einreibungen.

Verschiedentlich bekam man in den Waldorf-Kindergartengruppen zu hören, daß die Eltern es gerne sähen, wenn ihre Kinder mehr auf die Schule vorbereitet würden. Das heißt: Die Kinder sollten bereits im Kindergarten schreiben und lesen lernen. Man kann sich vorstellen, wie sehr die Erzieherinnen gefragt sind, den Eltern klarzumachen, daß im Kindergarten andere Dinge wichtiger sind als Lesen- und Schreibenlernen.

Zum Schluß sei hinzugefügt, daß soeben das erste Buch über Anthroposophie in litauischer Sprache erschienen ist. Das Buch trägt den Titel »Die Geheimnisse vom Menschen und die Pädagogik« und wurde von Danutė ĩilienė verfaßt. Diese Pädagogin besuchte einige Jahre das Waldorfsseminar in Moskau und ist nun maßgebend am Aufbau der Waldorfpädagogik in Litauen beteiligt.

Auch sind die ersten Merkblätter des Vereins für Anthroposophisches Heilwesen in Vorbereitung, weil das Interesse an anthroposophischen Fragestellungen in Litauen zunehmend wächst.

*Archibald Bajorat*

*Malkurs für Erzieherinnen in Parcvoėlys. In der Mitte die Leiterin des Kindergartens »Rugelis« (Roggenkörnchen), Jūratė Iekėtienė*

# Verständnis gegenüber Randgruppen veranlagten

## Bericht über eine Suchtprojektwoche an der Waldorfschule Witten-Annen 2

Die Waldorfschule Witten-Annen 2 hatte Ende Juni d. J. eine Oberstufen-Projektwoche durchgeführt. Neben mehr unterrichtsnahen Projekten wurde auch das Thema Sucht – Eigenbetroffenheit – Umfeldbetroffenheit – auf Wunsch etlicher Schüler in Angriff genommen. Dazu hatte man mich, Suchtberater an der Akademie für Sozialtherapie, Wuppertal, als Dozent eingeladen, in der Hoffnung, den Achtbis Elft-Klässlern Prävention nicht nur über die übliche Wissensvermittlungsschiene nahezubringen, sondern bis zur eigenverantwortlichen Umsetzung in der sozialen Realität wahrnehmbar und erlebbar zu machen.

Mir war klar, daß es ohne »Kopfarbeit«, ohne altersgemäße Vermittlung der oft versteckten Suchtprozesse und ihrer Wirkungen auf das menschliche Organisationsgefüge nicht möglich sein würde, eine emotionale Bereitschaft zur Aufnahme präventiver Botschaften bei den Jugendlichen zu veranlagten. Prävention hat aber in diesem Alter nur eine Chance, wenn der reine pädagogische Ansatz, der immer seiner normativen »Natur« treu bleiben will, auch von der tatsächlich durchlebten Sozialisation und den unmittelbaren biographischen Erfahrungen der Jugendlichen als dem therapeutisch wirksamen ausgeht.

So hat mich nicht überrascht, daß eigentlich alle Jugendlichen – auch die 13- bis 14jährigen – mit einschlägigen Selbsterfahrungen im Alkohol- und Drogenbereich aufwarten konnten. Sie hatten entweder einen Kumpel »an der Nadel« oder kannten irgendeinen »Onkel« in ihrer Familie, der ständig »unter Strom« stand.

Die Fragen, die an den ersten beiden »Theorietagen« auf mich zukamen, wurden auf dem Boden dieser Selbsterfahrungen behandelt. Prävention konnte also nicht mehr bedeuten: »Wie verhindere ich ›Feindberührungen?«, sondern: »Wohin führt mich der Lebensweg, wenn ich nicht zum rechten Verständnis und zum rechten Umgang mit Alkohol, Cannabis, Nikotin, Beziehungen, Sex, Medien, Arbeit, ›Nichtstun« usw. finde?«

Ein zweiter Fragenkreis betraf die verschiedenen Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen, karitativen, psychologischen und medizinischen Hilfe bei Süchtigen und Abhängigen. »Was kann ich tun, mein Freund ist seit Wochen jeden Abend stoned. Soll ich trotzdem bei ihm bleiben?« – »Mein Vater hat eine Therapie gemacht. Hilft die denn wirklich? Ich habe gehört, daß es nur wenige schaffen, trocken zu werden.« – »Die Penner ver-saufen doch alles, oder? Gibst Du denen denn noch Kohle, wenn Sie Dich anbet-teln?« – »Ich habe gelesen, daß es vom Arzt verschriebene Tabletten gibt. Wenn man die nimmt, kann man so viel Zeugs nehmen, wie man will, und wird nicht krank davon. Stimmt das?«

Ich hatte bei den Jugendlichen insofern »gute Karten«, als meine Authentizität durch meine eigene jahrzehntelange Alkohol- und Drogenabhängigkeit untermauert wurde. Da ich nun eine schon so lange andauernde Nüchternheit aufweisen konnte, wie die meisten der Jugendlichen alt waren, und dennoch eine deutliche Lebensbejahung nicht verhehlen konnte, nahmen sie es mir wohl ab, daß ich aus Erfahrung sprach, auch wenn die

Darstellung manchmal ins Wissenschaftliche ging.

Im folgenden besprachen wir dann einige Projekte, die von mir vorgeschlagen wurden, doch im wesentlichen von den Schülern konzipiert und durchgeführt werden sollten. Das erste war ein Interview mit einer Alkoholikergruppe im Stadtpark von Witten, das wir dann am folgenden Tag verwirklichen konnten. Ich wurde vorgeschickt, um auszutesten, ob die illustre, bierdosenbeschwerte Gruppe auf der Parkbank überhaupt zu einem Gespräch bereit war. Sie war nicht nur bereit, sondern hoch erfreut, daß überhaupt jemand mit ihnen vernünftig sprechen und sie nicht anpöbeln oder wegjagen wollte. Zum Erstaunen, teilweise auch zur Beschämung mancher, vor allem der älteren Schüler, traf man auf Menschen, die eigentlich ganz »normal« waren. Irgendwann war die Frau weggerannt, hatte der Betrieb aus strukturellen Gründen gekündigt, führten schließlich Dauerarbeitslosigkeit und seelische Verwundungen, die nicht heilen wollten, dazu, daß der Alkohol leichtes Spiel hatte. In der Nachbesprechung sagte eine Schülerin: »Ist es nicht besser, heute das Ertragen, Verstehen und innerliche Überwinden von Niederlagen und Ohnmächten zu trainieren, als normierten Leistungen, fremdbestimmten Karrierezielen und Familienwerten nachzurrennen?« ...

Die zweite Aktion sollte zur Gründung einer Selbsthilfegruppe für jugendliche Suchtgefährdete an der Schule führen. Es gibt in jeder Stadt, in jedem Dorf Selbsthilfegruppen, doch meistens für Erwachsene, nicht für Kinder und Jugendliche. Meine Frage an die Schüler, worin sie denn den Grund für diese Tatsache sähen, wurde folgendermaßen beantwortet: »Unsere Lehrer und unsere Eltern würden das nie

zulassen. Sie glauben, man würde in so einer Gruppe, an der sie ja nicht teilnehmen dürfen, die Wahrheit über sie sagen.« Und das sei ihnen nicht angenehm. Ich wußte, daß eine solche Gruppe ohne die Zustimmung und aktive Unterstützung der Lehrer, der Schulleitung und der Eltern nie eine Chance auf Verwirklichung haben würde. Und so gab ich das Projekt treuhänderisch an die anwesenden Lehrer der Donnerstagskonferenz, die versprachen, nach den Sommerferien mit mir und zwei engagierten Elft-Kläßlern zusammen alles Notwendige, wie Bekanntmachung, Klärung der Raum- und Zeitfrage usw. in die Wege zu leiten. Wir werden sehen ... Vielleicht findet sich sogar ein »cleaner« oder »trockener« Lehrer, eine Mutter oder ein Vater, jedenfalls jemand, der an Leib und Seele erfahren hat, was die Sucht mit einem Menschen und mit denen, die schicksalsmäßig zu ihm gehören, anrichten kann, der sich der Gruppe anschließt. Allerdings müßte dies mit sehr viel Zurückhaltung geschehen; man müßte alle Ausdrucksformen, aber auch Verschwiegenheiten und wechselnden Attitüden der jugendlichen Gruppenteilnehmer gelten lassen, ohne viel zu intervenieren. Ansonsten wäre das Projekt sehr bald »gestorben«.

Das dritte Projekt sollte die »Suchtbaum«-Aktion werden. Ich bat die Schüler bis zu unserem Freitagsplenum, wenn alle Projekte wechselseitig vorgestellt und alle Lehrer anwesend sein würden, jeweils ein kleines Bild oder eine Zeichnung auf eine Pappe zu kleben und diese dann an einem Stock zu befestigen. So sollte ein Strauß von Bildern entstehen, der möglichst deutlich wiedergeben sollte, was nach Meinung und Erfahrung der Schüler suchtfördernden Charakter hätte. Ein besonders mutiger Schüler würde dann von

Lehrer zu Lehrer gehen und jedem ein schönes selbstgemachtes Bildchen als Geschenk anbieten. Die Lehrer sollten erst einmal glauben, daß sie ihre Auswahl nach rein ästhetischen Gesichtspunkten treffen sollten. Dann aber würden sie interviewt werden: »Sagen Sie doch bitte einmal, Herr XY, warum haben Sie gerade den Porsche mit der blonden jungen Frau am Steuer ausgesucht?« Daß es dann auch genau so durchgeführt werden konnte, nicht zuletzt, weil die Lehrer auch mutig mitgemacht haben, gehörte zum erheitrenden, aber auch nachdenklich machenden Wochenabschluß.

Diese Projektwoche (und ähnliche sind bereits von anderen Schulen angefragt)

wurde auch dadurch ermöglicht, daß die »Akademie für Sozialtherapie, Wuppertal e.V.« in enger Kooperation mit dem mit Suchtkranken arbeitenden HIRAM HAUS e.V. ihre Organisation und ihr Know how beispielhaft zur Verfügung stellten. Im Rahmen des breitgefächerten volkspädagogischen Angebotes der »Akademie« besteht seit neuestem die Möglichkeit eines besonders für Pädagogen geeigneten Fachlehrgangs zum »Suchtkrankenhelfer«.

*Ralph Melas Große*

Weitere Informationen: HIRAM-HORIZONT – freie anthroposophische Suchthilfe – c/o Akademie für Sozialtherapie, Am Kriegermal 57, 42399 Wuppertal.

## Die Partnerschaftsschulen Bexbach – Pfiibram (Tschechien)

Am Anfang des Schuljahres 1996 kam ein Anruf einer Schulmutter von der Waldorfschule in Bexbach. Sie sagte, daß die Eltern der 6. Klasse eine Partnerschaftsklasse in einem der Ostländer suchten, und sie hätten sich Pfiibram ausgesucht. Und so

ging alles an. Unsere Pfiibramer Schule hat zwei weitere Partnerschaftsschulen, eine in Mülheim an der Ruhr und eine in Nijmegen/Holland, von wo aus die Schule methodisch unterstützt wird.

Aber mit Bexbach geschah für unsere Schule etwas Neues und Überraschendes. Die Eltern der Schule von Bexbach haben den Grundstein gelegt für die Zusammenarbeit zwischen den beiden Schulen. Schon im Herbst 1996 besuchten uns die Vertreter der Eltern und der Lehrerschaft. Sie nahmen am Unterricht der 6. Klasse teil und überbrachten den Schülern Briefe und Geschenke. Es fand auch ein erstes Zusammentreffen der Eltern unserer 6. Klassen statt.

So entstand eine herzliche und



innige Beziehung, und jeder Beteiligte spürt deutlich, daß wir diesen Weg weiter beschreiten werden. Zu Weihnachten fand in Bexbach ein Adventsbasar statt, wo sehr viele Schüler und Eltern ihre selbstgemachten Werke verkauften und von dem guten Erlös Lehrmittel für die Pfiibramer Schule besorgten.

Ähnliches geschah auch zu Ostern mit den tschechischen Ostereiern. Zusätzlich fanden sich die Schüler der Bexbacher Schule freiwillig ein, um auf der Straße zur Unterstützung der Pfiibramer Schule zu musizieren.

In den Osterferien kamen neue Eltern, die leitende Vertreterin der Lehrerschaft in Pfiibram und die Klassenlehrerin der 6. Klasse.

Auch unsere Schule besuchte schon Anfang Juli Bexbach. Die Eltern und Lehrer trafen sich, und es entstand ein Projekt für das neue Schuljahr 1997/98. Die Kinder beider jetzigen 7. Klassen treffen sich im Frühjahr im Böhmerwald und werden zusammen im Nationalpark arbeiten.

Es blieb aber nicht bei den zwei Klassen. In den Sommerferien kamen neun Schüler der 12. Klasse aus Bexbach und haben hier tüchtig vor Beginn des neuen Schuljahres geholfen. Sie kommen im Mai 1998 noch einmal mit der ganzen 12. Klasse, werden eine Woche künstlerisch und handwerklich arbeiten und eine Woche in Prag verbringen. Eine weitere Verbindung der beiden Schulen ist das Puppentheater, das besonders in den 7. Klassen gepflegt wird. Möge die Zusammenarbeit weiter gedeihen und andere Schulen zu Partnerschaften mit osteuropäischen Waldorfschulen motivieren.

*Karin Leidinger*

*Schüler der Bexbacher Waldorfschule beim Arbeitseinsatz in Pfiibram/Tschechien*

*Auszüge aus einem Bericht der Schüler:*

»Die Zeit des bloßen Redens ist vorbei. Das haben wir ganz deutlich gespürt. Die Partnerschaft wird nicht mehr nur durch Hin- und Herschicken von Briefen und gegenseitige Besuche aufrechterhalten. Durch die letzte Unternehmung einer achtköpfigen Schülergruppe konnten wir dem Ziel einer wirklichen Partnerschaft einen großen Schritt näherkommen. Wir waren vom 23. August bis 6. September 1997 zu einem Arbeitseinsatz nach Tschechien gefahren – auf freiwilliger Basis natürlich.

Schon das erste Gespräch mit dem dortigen Lehrerkollegium in Pfiibram (Durchschnittsalter 32 Jahre) löschte bei uns alle während der 15stündigen Zugfahrt entstandenen Zweifel an der Richtigkeit unserer Entscheidung ... Die Lehrer wollten uns in den zwei Wochen nach Kräften unterstützen. Und wie sie das dann taten, war wirklich bewunderns-

wert. Schließlich opferten sie zwei Wochen ihrer Sommerferien. ...Wir hatten in Deutschland einen Crashkurs in Lasieren absolviert und wußten, daß ein deckendes Weiß Voraussetzung für jede ordentliche Lasur ist. Also machten wir uns zuerst mit Spachtel, Schwamm und einer berechtigten Portion Skepsis über die Altanstriche in den Klassen her. Und siehe da, an vielen Stellen bröckelte der Putz lustvoll von der Wand, und wir griffen knurrend zu Gips und Kelle, um die Wand zu flicken ... An einigen Stellen war der Mauerverschleiß so hoch, daß einheimische Handwerker (kurz ›specialists‹ genannt) zu Hilfe eilen mußten. Aber wenn dann so ein Raum weiß gestrichen war, war er auch schnell lasiert, und wir hatten ein schönes Er-

folgerlebnis. In drei Klassenzimmern hängen wir noch zusätzlich selbstgenähte Gardinen auf, um den Gesamteindruck abzurunden. ...

Von außen sieht die Schule noch sehr triste aus: der Umbau soll ihr zu einem waldorfgerechteren Aussehen verhelfen. ... Schließlich hoffen wir auch zum Dachausbau einen Teil beitragen zu können. ... Wir werden Spiel- und Turngeräte herstellen, die für den neu zu gestaltenden Schulhof bestimmt sind, und im Laufe der nächsten Jahre ist der Neubau, der dann (mit seinen ›abben‹ Ecken) echt voll im Trend liegen wird, wohl schon in der Konstruktionsphase. Wir hoffen sehr, daß dann auch zukünftige Oberstufenschüler ihren Teil zum Bau beitragen werden.«

## Förderlehrerausbildung erfolgreich beendet

Der erste Ausbildungsgang zum Förderlehrer an Waldorfschulen wurde Ende September 1997 feierlich mit der Übergabe von Diplommurkunden beendet. Unter der Schirmherrschaft der Hogeschool voor Opvoedkunst in Zeist/Holland fand seit Oktober letzten Jahres in den Räumen der Düsseldorfer Rudolf Steiner Schule eine berufsbegleitende Fortbildung statt. 28 Pädagogen aus Deutschland, Holland, Italien und Österreich konnten während dieses Jahres ihre Kenntnisse aus der Förderarbeit austauschen und erweitern. Durch diese Ausbildung sollten die Teilnehmer befähigt werden,

- Kinder mit Lernschwierigkeiten fachkundig zu behandeln und deren Eltern entsprechend zu begleiten;
- an der Schule dafür Sorge zu tragen, daß diesen Kindern auch im Unterricht die richtige Unterstützung zuteil wird;

- verschiedene diagnostische Ansätze zu erarbeiten;
- verschiedene menschenkundlich fundierte Behandlungsmethoden gezielt anzuwenden;
- die eigene Arbeit schriftlich zu dokumentieren;
- gegebenenfalls zu überweisen (Kunsttherapie, Heileurythmie, Lohelandgymnastik, Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie, Tomatistherapie, Osteopathie u.ä.);
- in einem pädagogisch-therapeutischen Team fachkundig mitzuarbeiten;
- auf anthroposophischer Grundlage eigene Übungen und Lernmaterialien zu entwickeln.

Die Kursinhalte umfaßten u.a. die Entwicklung des Kindes in den ersten sieben Lebensjahren im Hinblick auf das Denken, Fühlen und Wollen und die dafür

von Audrey McAllan entwickelten Übungen.<sup>1</sup>

Zusammenhänge der Sinneslehre Rudolf Steiners mit neueren Forschungsergebnissen der Neurophysiologie in ihren Auswirkungen auf die Bewegungsentwicklung, auf Dominanz und Lateralität und weiterhin auf Graphomotorik, Legasthenie und Rechenschwäche wurden ausführlich dargestellt. Diagnostik sowohl in Einzelsituationen als auch im Klassenverband an Waldorfschulen, insbesondere der zweiten Klassen, wurden von erfahrenen Dozenten erläutert und mit praktischen Übungsbeispielen ergänzt.

Die Kursteilnehmer waren aufgefordert, die während der Ausbildung gesammelten Anregungen in ihren jeweiligen Arbeitsfeldern anzuwenden und über ihre Erfahrungen anhand von Fallbeispielen zu berichten.

Künstlerische Übungen im Malen und Plastizieren sowie Bewegungsabläufe aus der Lohelandgymnastik und aus McAllans »Extrastunde«<sup>2</sup> wurden erprobt und konnten in die eigene Arbeit der Teilnehmer einfließen.

Durch diese Praxisorientierung und die direkte Umsetzung in die Arbeit mit Kindern wurde die fachliche Kompetenz der Teilnehmer sehr erweitert und die Entwicklung eigenständiger Beiträge zur Förderarbeit angeregt und ermutigt. Die erreichte Fachkompetenz kam deutlich in den Jahresarbeiten zum Ausdruck, die jeder Teilnehmer zur Erreichung seines Diploms zu verfassen hatte.

Dieser für die Waldorfschulen so wert-

1 Vgl. Audrey MacAllen: Die Extrastunde. Zeichen- und Bewegungsübungen für Kinder mit Schwierigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen, Stuttgart 1996

2 siehe Anm. 1

volle Fortbildungsgang wäre ohne die zügige und unbürokratische Hilfsbereitschaft der holländischen Hochschule, der Kollegen aus dem dortigen Förderbereich und der zielstrebigem Eigeninitiative der Kursleiterin nicht zustande gekommen. Holländische Dozenten erarbeiteten menschenkundliche Hintergründe mit den Kursteilnehmern und ließen sie an ihren Erfahrungen aus der Praxis teilhaben. In Holland arbeitet ein Schulbegleitungsdiens, bestehend aus Schularzt, Heilerythmist und Förderlehrer in den einzelnen Schulen. Flächendeckend werden regelmäßig Untersuchungen in den zweiten Klassen durchgeführt und die Klassenlehrer kompetent beraten, wie Kinder mit Lernschwierigkeiten im Klassenverband bzw. auch einzeln oder in Kleingruppen entsprechend gefördert werden können. An jeder Waldorfschule in Holland gehört mindestens ein Förderlehrer mit zum Kollegium. Die Förderlehrer stehen untereinander in regelmäßigem Austausch über menschenkundliche und pädagogisch-therapeutische Fragen. Von diesem reichen Erfahrungsschatz konnte der erste Fortbildungskurs in Deutschland erheblich profitieren.

Noch auf ganz anderer Ebene war diese internationale Zusammenarbeit bedeutsam, wie der Vorstandsvorsitzende der Hochschule in Zeist in seiner Abschlusrede ausführte. In der heutigen Zeit ist es nötig, die Vereinzelung in der nationalen Begrenzung zu überwinden und grenzübergreifend in der Begegnung Neues zu schaffen. In diesem Sinne soll auch die Arbeit in seminaristischer Form zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten an wechselnden Orten in Zukunft weitergehen. Für 30 neue Teilnehmer begann der nächste Kurs Anfang Oktober in Düsseldorf.

*Edith Bulle*

## Stockholm: Eine Waldorfschule als Jugendherberge

Wer in Stockholm ein günstiges Quartier sucht, der findet sicherlich den Weg zur Martinschule in Hokarängen, einem Vorort von Stockholm. Viele Wegweiser von

der U-Bahnstation bis hin zur Schule führen den Gast zum Vandrarhem (Jugendherberge) in eine landschaftlich wunderschöne Umgebung im Süden der schwedischen Hauptstadt. Und wer als Wanderer oder Tourist eine Jugendherberge im üblichen Stil erwartet, ist ganz überrascht, wenn er plötzlich vor einer Schule – einer besonderen Schule – einer integrativen Waldorfschule steht.

Empfangen wird man von freundlichen Schülereltern, die die Gäste in leerräumte Klassenzimmer führen, diese sind in Zwei- bis Vier-Betträume umgewandelt. So gibt es offiziell 46 Schlafplätze, in Spitzenzeiten können es auch 53 sein, ja, und nicht selten werden noch Schlafmöglichkeiten in Nebenräumen und Flurnischen eingerichtet.

Vor den Sommerferien räumen die Lehrer ihre Klassen aus, und nach den Ferien wird wieder eingeräumt. Die Idee, die Schule während der Sommerferien in ein »Wanderheim« umzuwandeln, ist aus der Not heraus geboren worden.

Einerseits war die Schule vor fünf Jahren in erheblichen Geldnöten, und Eltern und Lehrer machten sich gedanklich auf den Weg, zusätzliche Geldquellen zu erschließen. Andererseits gab es immer wieder in den Sommerferien Einbrüche und Vandalismus, unter denen die Schule zu leiden hatte. Seit fünf Jahren ist die Schule während der Ferien ständig belegt, die

Räume, Flure und sanitären Anlagen werden gepflegt und die Blumen versorgt.

Nur die wenigsten Gäste wissen, was eine Waldorfschule ist, aber sie sind beeindruckt von der Atmosphäre, die das Haus ausstrahlt, und es gibt viele Gespräche über das Besondere der Waldorfpädagogik. Die Martinschule ist Mitglied im Schwedischen Herbergsverband und wird im Verzeichnis aufgeführt.

Von 9 bis 11 und von 17 bis 20 Uhr spielen Eltern die Rolle der Herbergseltern. Alle Gäste haben einen Schlüssel, der sowohl zur Haustüre als auch zum Zimmer paßt. Ein Frühstück kann bestellt werden, und in der Küche gibt es die Möglichkeit zur Selbstversorgung. Es gibt ausreichend Parkmöglichkeiten, Spiel- und Sportgelegenheiten in Hof und Halle, und gute Wanderwege führen durch die Umgebung Farstas und zum Magelunsee, dem saubersten Badesees Stockholm. Mit der U-Bahn ist man in 20 Minuten im Zentrum der Stadt mit all ihren vielfältigen Angeboten.

Die Übernachtung kostet zwischen 90 und 130 Kronen (Mitglieder und Nicht-

mitglieder), Kinder zahlen 25 bzw. 85 Kronen. Das ist auf den ersten Blick nicht billig. Man muß durch vier teilen, um deutsche Preise zu bekommen, und wenn man mit Hotelpreisen in der Stadt vergleicht, dann ist die Martinschule äußerst preiswert.

Der Erlös der Ferienaktion wird brüderlich geteilt: Einen Teil bekommt der Herbergsverband, einen weiteren nimmt der Staat als Steuern für sich in Anspruch, die Schule erhält eine beachtliche Summe, und schließlich bekommen die fleißigen Eltern eine Vergütung für ihre Ferienarbeit.

Das Projekt »Vandrarhem Martinskolan« ist ein Beispiel für eine gute Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Es hilft der Schule, ihr Defizit auszugleichen und ist eine gute Gelegenheit zur Öffentlichkeitsarbeit der Waldorfschule.

Sicherlich gehen viele Schulen ähnliche Wege zur Deckung ihrer Eigenleistung, aber das Beispiel Martinschule in Stockholm verdient sicherlich vielfältige Nachahmung.

*Hans Friedbert Jaenicke*

## AUS DEN KINDERGÄRTEN

### Erkennen und Pflegen der Kindheitskräfte

Pfingsttagung 1997 der Internationalen Vereinigung der Waldorfkinderergärten e.V. in Hannover

Über 800 Kindergärtnerinnen und Erzieher trafen sich zur mittlerweile 46. internationalen Pfingsttagung der Internationalen Vereinigung der Waldorfkinderergärten in Hannover. Das weitläufige Gelände

und die große Aula der Freien Waldorfschule, die Räume der beiden Kindergärtenbauten und die des Waldorfkinderergartenseminars reichten gerade noch aus, um die vielen Tagungsteilnehmer und Gäste

aus 33 Ländern aufzunehmen. Eingeladen waren Mitarbeiter, Vorstände und Geschäftsführer der Waldorf- und Rudolf-Steiner-Kindergärten, Dozenten der Erzieherseminare, Kindergartenrhythmistinnen und Elternseminarleiter aus aller Welt.

### Aufruf zum Schutz der Kindheit

Die Jahrestagung erhielt durch vier wichtige, im zeitlichen Zusammenhang mit der Tagung stehenden Vorgänge eine besondere Note. Als erstes durch die Tatsache, daß die Eröffnung der Pfingsttagung gemeinsam mit der Jahresgeneralversammlung der Internationalen Vereinigung der Waldorfkinderergärten gestaltet werden konnte. Die freudige Begrüßung der Tagungsteilnehmer, die mit dem Aufruf ihres Landes sich durch Winken zu erkennen gaben, verband die Anwesenden; man wußte, wer von wo kam, und man konnte sich verabreden und treffen. Viele Kontakte, ja Freundschaften sind so entstanden. Dann das Gedenken an die seit der letzten Pfingsttagung verstorbenen Freunde, die nun unsere Arbeit von jenseits der »Schwelle« mittragen. Es schlossen sich die Arbeitsberichte des Vorstandes, der Geschäftsführung und des Kuratoriums an. Auf zwei Schwerpunkte dieser Arbeitsberichte soll besonders hingewiesen werden: Aus der Not der Kinder unserer Zeit heraus war aus der Arbeit des Kuratoriums ein Aufruf »Schutz der Kindheit« abgefaßt und breit versandt worden. Wer heute aufmerksam weltweit auf die Lage besonders der kleinen Kinder schaut, sieht die großen Gefahren und Bedrohungen, denen sie ausgesetzt sind: Fernsehen, Drogen, Fastfood, Kriminalisierung. Joan Almon (USA) berichtete von der Aufgabe, sich mit vielen Menschen zu verbünden, denen der Schutz der Kind-

heit ein Anliegen ist, und dabei nicht nur diejenigen anzusprechen, die in der Kindergartenvereinigung oder in der anthroposophischen Bewegung tätig sind.

### Offenheit statt Dogmen

Der zweite Schwerpunkt war der Beitrag von Peter Lang (Stuttgart), der auf die innere und äußere Bedrohung unserer Arbeit in den Waldorfkinderergärten, aber auch der Waldorfschulen einging. Es war ihm ein besonderes Anliegen, vor allem auch die Frage nach den mitverursachenden Handlungen und Erscheinungsbildern aus den Kinderergärten heraus sich bewußt zu machen. Oftmals entstehen Gegenschaften dadurch, daß Dogmen statt Offenheit, daß Gesprächsverweigerung statt Aussprache und Transparenz vorherrschend sind und dadurch vor allem Eltern und ehemalige Freunde mit Unverständnis, schließlich mit Angriffen reagieren. Sich informieren über die in dieser Zeit und der nächsten Zukunft anstehenden gesellschaftlichen Aufgaben und Anforderungen und sachliche Auseinandersetzung mit denjenigen, die Fragen stellen oder Anliegen vorbringen, sei der beste Schutz gegen Angriffe.

Der zweite Zusammenhang ergab sich aus der der Pfingsttagung vorausgehenden Delegiertenkonferenz der inzwischen 36 Waldorfkinderergartenseminare in aller Welt. Die Arbeit der 30 Teilnehmer umfaßte u. a. die Beziehung von Sprache und Geste und deren Bedeutung für die Entwicklung der kleinen Kinder, den gemeinsamen Austausch über Erfahrungen zu der Frage: In welcher Weise arbeiten und lernen unsere Studenten heute? und Berichte aus drei verschiedenen Regionen der Welt, und zwar aus Skandinavien, Spanien und Südafrika.

Der dritte wichtige Zusammenhang bestand in der Zusammenkunft des Kuratoriums, in der die drängenden Zeitfragen erörtert und Grundlagen für die weitere Arbeit in der weltweiten Kindergartenbewegung mit inzwischen mehr als 1.500 Kindergärten in 46 Ländern der Erde geschaffen werden konnten.

## Die Bedeutung von Gehen, Sprechen und Denken

»Erkennen und Pflegen der Kindheitskräfte« war das Thema der Pflingsttagung und zugleich die Grundlage für die Vorträge am Morgen und für die insgesamt 72 Arbeitsgruppen, Kurse und Seminare. Kindheitskräfte zu erkennen, sie zu pflegen ist die wichtigste Aufgabe des Erziehers. Immer wieder machte Rudolf Steiner in seinen Schriften und Vorträgen auf die Bedeutung der Entwicklung in den ersten drei Jahren für die ganze Biographie, ja für das ganze menschliche Schicksal aufmerksam. Immer wieder betonte er die drei Entwicklungsschritte von Gehen-, Sprechen- und Denkenlernen beim kleinen Kind. Seine Hinweise aufzuarbeiten, Verständnis für diese Prozesse zu finden, war das Anliegen der ersten drei Morgenvorträge von Michaela Glöckler (Dornach). Darin ging sie auch auf die Vorgeburtlichkeit ein und zeigte anhand von Bildern aus der Embryonalentwicklung auf, wie der Mensch sich bereits in einem sehr frühen Stadium universell entwickelt und nicht wie das Tier an eine frühe Festlegung und Spezialisierung gebunden ist. Die umfassenden Gedanken, die sie uns darstellte, machten deutlich, welche Bedeutung dem Gehen als Grundlage des freien Handelns und damit der Schicksalsgestaltung, dem Sprechen als Grundlage des Sozialen, wie es sich im Zuhören

ausdrückt, und damit der Liebefähigkeit, und schließlich dem Denken als der Grundlage des Selbstbewußtseins und damit der Möglichkeit der Geisterkenntnis zukommen.

## »Ändert euren Sinn«

Wie eine Zusammenfassung der drei vorhergehenden Morgenvorträge konnte der Abschlußvortrag von Joan Almon angesehen werden, indem sie zu dem Thema: »Schutz der Kindheit am Ende des Jahrhunderts« sprach. Durch ihre langjährige Erfahrung als Waldorfkinderpädagogin, durch ihre Reisen in viele Länder und ihre Arbeit dort mit den Pädagogen und an den Seminaren konnte sie aufzeigen, wie in der heutigen Zeit die freie Entwicklung des Individuums bereits in der frühen Kindheit durch immer raffiniertere Methoden gefährdet ist. Teilweise erschreckend waren ihre Hinweise auf verfehlte erzieherische und medizinische Mängel. Doch es wurde auch die Hoffnung auf eine Bewußtseinsänderung zum Ausdruck gebracht, die in der Menschheit ein »Ändert euren Sinn« bewirken könnte. An vielen Beispielen wurden Erlebnisse geschildert, die zu neuen Erkenntnissen der am Erziehungsprozeß beteiligten Menschen geführt haben und in denen deutlich wurde, wie eine solche Entwicklung gesundend für das Kind und dessen weiteren Lebenslauf sich auswirken kann.

## Bemühen um Zusammenarbeit

Aus aktuellem Anlaß führte Heinz Zimmermann (Dornach) in seinem Vortrag »Wie antworten wir auf die innere und äußere Gegnerschaft der anthroposophischen Erziehungskunst?« aus, wie durch die heutige Entwicklung der Erziehung und Pädagogik in der Kindheit und Ju-

gend weltweit eine Tendenz beobachtet werden kann, Zukunftsentwicklungen zu unterbinden, die Menschheit unfrei werden zu lassen, Ich-Entwicklung zu verhindern. Er stellte an exemplarischen Beispielen aus der Waldorfpädagogik und Anthroposophie dar, daß sich daraus eine Gegenkraft ergeben könne. Dies wurde besonders deutlich durch seinen einleitenden Bericht von einer Tagung am Goetheanum, bei der jüngere und ältere Menschen gemeinsam arbeiteten und gegenseitige Erfahrungen und vor allem auch Fragen austauschten. Sein Vortrag schloß

mit dem Aufruf, sich gemeinsam um eine von wirklich sozialem Verständnis getragene kollegiale Zusammenarbeit zu bemühen.

Mit dem Aufruf von Helmut Kugelgen, die positiven Impulse dieser Tagung mit nach Hause zu den Kollegen, Eltern und vor allem zu den Kindern zu nehmen, schloß eine Tagung, für die alle dankbar sein dürfen. 1998 sind wir eingeladen, mit unserer Pfingsttagung nach Dornach in das Goetheanum mit seinem erneuerten Saal zu kommen.

*Jürgen Flinspach*

## Begegnung in Järna

Internationale Sommertagung der Vereinigung der Waldorfkindergärten in Järna/Schweden

Die skandinavische Kindergartenbewegung hatte vom 26. bis 31. Juli 1997 nach Järna bei Stockholm eingeladen – und über 400 Pädagogen aus 26 Ländern reisten in das nordische Zentrum anthroposophischen Arbeitens.

Die Tagung stand unter dem Thema: »Die menschliche Begegnung als geistiger Impuls und Quelle für die Entwicklung des Kindes« – und schon die Vorbereitungen standen im Zeichen der Begegnung. So hatten sich die skandinavischen Erzieherinnen und Eltern vorgenommen, Pädagogen aus Polen, den drei baltischen Staaten, aus Rußland, der Ukraine und aus Rumänien durch Übernahme der Tagungs- und Verpflegungskosten die Teilnahme zu ermöglichen. 80 Erzieherinnen aus diesen Ländern konnten dadurch nach Järna reisen.

Den internationalen Tagungen der Kindergartenvereinigung liegt jeweils ein Vortrag Rudolf Steiners zugrunde, damit

eine gemeinsame inhaltliche Vorbereitung möglich wird.

Drei Aspekte aus dem diesjährigen Vortrag<sup>1</sup> sollen an dieser Stelle herausgegriffen werden, um die die Tagungsarbeit kreiste:

1. Menschen, Gruppen, Völker, Wirtschaftsblöcke leben, arbeiten und handeln mehr und mehr aus dem Bewußtsein der gegenseitigen Konkurrenz heraus, die bis in die Unterdrückung und Vernichtung des anderen Menschen, ganzer Volksgruppen und Kontinente hineinreicht.

Gegenüber dieser Tatsache wirkt der Aufruf zu »absolutester Brüderlichkeit« als Leitidee zur Gestaltung zukünftiger sozialer Lebenszusammenhänge wie eine erhebliche moralische Herausforderung auf uns heutige Zeitgenossen. Wir werden aufgefordert, im Sinne einer radikalen

<sup>1</sup> Rudolf Steiner: Was tut der Engel in unserem Astralleib? Vortrag vom 9.10.1918, in GA 182



Idee der Brüderlichkeit zusammenzuarbeiten.

2. Der einzelne Mensch erkennt sich heute in der Begegnung mit sich selbst, in der Begegnung mit dem anderen Menschen, in der Begegnung mit der Welt. Unser Selbst- und Weltverständnis bildet sich auf diesen seelisch-geistigen Begegnungsebenen, und es wird in der Zukunft darauf ankommen, welche Qualität sich auf diesen Ebenen entwickeln läßt. Sehen wir uns, den anderen Menschen und die Welt nur als etwas Äußerliches? Oder gelingt es uns, ihn so zu erfassen, daß sich durch ihn Geistiges offenbart?

3. Der dritte Aspekt zielt auf die »vollständige Freiheit des religiösen Lebens«. Jedweder Zwang und Druck, alle Veräußerlichung, Dogmatisierung und zu starke Institutionalisierung des religiösen Strebens der Menschen muß abgebaut werden, und es muß in die unmittelbare Lebenspraxis einmünden.

Diese großen Zukunftsaufgaben waren zentraler Gegenstand der Tagungsvorträge und wurden in den verschiedenen Arbeitsgruppen weiter bewegt.

Den Auftakt in der Vortragsreihe machte Johannes Schneider (Deutschland) mit dem Thema: »Die Begegnung mit sich selbst – der Schulungsweg des modernen Menschen«. An Beispielen biographisch einschneidender Schicksalserlebnisse zeigte er auf, daß der heutige Mensch sich immer weniger als Produkt von Vererbung, Umwelt oder einem bestimmten Zeitabschnitt begreift. Menschen suchen heute ihr Selbst in sich, aus sich heraus, in der wahrnehmenden Begegnung mit anderen Menschen, in der innerlichen Begegnung mit Ideen und Menschheitsidealen.

Inger Brochman (Dänemark) legte in ihrem Beitrag den Schwerpunkt auf die

pädagogische Zeitaufgabe: »Die Verantwortung des Erwachsenen als Begleiter in der Begegnung mit dem Kind«. Wenn Kinder geboren werden, bringen sie ein Ur-Vertrauen mit, Grunderwartungen, die sie nicht erst lernen müssen, z.B. die sichere Annahme, daß sie von ihren Eltern geliebt, gewollt und akzeptiert werden, so wie sie sind. Das kleine Kind ist von Anfang an von der inneren Sicherheit durchströmt: Die Welt ist gut! Daraus erwächst die Aufgabe und die Verantwortung der Eltern und Erzieher, durch das eigene Vorbild, so gut sie es vermögen, den Ur-Erwartungen ihrer Kinder zu entsprechen. »Der Mensch lernt sein Menschsein nur am Menschen«, so formulierte es Novalis, und so steht es auch heute als Aufgabe und als Auftrag der Erwachsenen vor uns.

Hans Brodal (Norwegen) beschäftigte sich mit der »Begegnung im Kollegium, ein sozialer Schulungsweg«, Reidun Iversen (Norwegen) behandelte die »Begegnung mit den Eltern als brüderliche Geste«, und Michaela Glöckler (für den erkrankten Helmut von Kügelgen) sprach über »Rudolf Steiners geistiges Geschenk für das tägliche Leben«. Den Abschlußvortrag hatte Reijo Wilenius aus Finnland übernommen. Er stellte die »Begegnung der Kulturen als michaelische Aufgabe der Menschheit« dar.

Im künstlerischen Programm bot sich allabendlich die Möglichkeit zur Begegnung mit der nordischen Kultur und damit auch die Chance zur Begegnung mit anderen Menschen. Vielleicht führte dies auch zu einer stärkenden Begegnung mit sich selbst, aus der heraus die teilnehmenden Kindergärtnerinnen Kraft für ihre pädagogische Aufgabe in der Welt schöpfen konnten.

*Peter Lang*

# ZEICHEN DER ZEIT

## Disco – Lichtblitze – Epilepsie

Die Hörschäden durch Disco-Besuch sind heute Beteiligten wie Unbeteiligten hinreichend bekannt. Von Schäden des Sehnervs durch grelle Farbstimulationen oder schnellen Hell-Dunkel-Wechsel hört man weniger. Wohl aber können Sekundärwirkungen dramatische Folgen haben. Das schildert ein Pressebericht über einen Epilepsiekongreß Anfang Juni in Kiel mit der sensationellen Überschrift »Der Lichtblitz in der Disco schlägt mitten im Gehirn ein« (Schleswig-Holsteinsche Landeszeitung vom 5.6.1997).

Darin berichtet Professor U. Stephani, Direktor der Kieler Neuropädiatrie, über Funktionsstörungen des Gehirns Jugendlicher, bei denen sich, sofern eine Disposition für Epilepsie vorliegt, durch verschiedene Ursachen »zu viele Nervenzellen auf einmal elektrisch entladen«. Als Auslöser solcher »Gehirn-Gewitter« nennt er neben Schlafmangel, Erschöpfung in der Schule, Alkohol, unregelmäßige Lebensweise auch die Lichteffekte in der Disco.

Das Thema der Reflexepilepsien wurde beim diesjährigen Kongreß in einem Referat von Professor Wolf, Epilepsiezentrum Bethel-Bielefeld, behandelt. Ausführlichere Erkenntnisse wurden indessen schon 1991 auf einem neuropädiatrischen Kongreß in Stuttgart dargeboten. Danach können bei zwei Prozent der Epilepsiekinder solche visuell-photogen ausgelösten Anfälle auftreten. Manchmal bildet sich diese Bereitschaft nach der Pubertät wieder zurück.

Schon im alten Rom kannte man offenbar das Krankheitsbild der photosensiblen Epilepsie. Der römische Schriftsteller Apuleius berichtet im 2. Jahrhundert n. Chr., daß die Römer auf dem Sklavenmarkt eine photogen-visuelle Provokationsmethode zur evtl. Auslösung von Anfällen anwandten, indem sie den Sklaven auf eine rotierende Töpferscheibe blicken ließen. Heute stehen im EEG-Labor verschiedene Vorrichtungen zur Auslösung von kleinen und auch großen Anfällen zu ihrer genauen Untersuchung zur Verfügung. Als Alltagsreize werden ferner diskontinuierliche Reize beschrieben, wie flackerndes Sonnenlicht, das beim Passieren einer Allee oder eines Lattenzaunes in Augenhöhe entsteht oder auf kräuselnder Wasseroberfläche, ferner flackerndes Kunstlicht durch defekte Neonröhren, schnelles Passieren von Lampenreihen in einem Tunnel, »vor allem aber durch eine ›Lichtorgel« bzw. einen flackernden Neonstrahl in Discotheken und anderswo. Letzteres ist für sensible Jugendliche besonders dann gefährlich, wenn Müdigkeit, Ermüdung nach Feierabend und durch das Tanzen, Schlafmangel und Alkoholgenuß hinzukommen«. Neben defekten Bildwiedergaben bei Bildschirm, Monitoren oder Schwarzweiß-Fernsehgeräten sind aber auch kontinuierlich wirkende Außenreize anfallauslösend, wie etwa das Fernsehen mit der europäischen Bildfrequenz von 50 Hz oder das Linienraster besonders der Schwarzweiß-Fernseher bei intaktem Fernsehbild.

Ein interessantes Phänomen ist bei der photogenen Reflexepilepsie zu beobachten, von der vor allem Kinder zwischen

dem 5. und 15. Lebensjahr betroffen sind. Es gibt Kinder, die die Reizquellen ängstlich meiden, aber es gibt auch solche, die statt einer Photophobie umgekehrt eine zwanghafte Neigung entwickeln, diese Reizquellen immer wieder aufzusuchen, um damit Anfälle selbst zu provozieren. Das erinnert an ein Phänomen aus dem dermatologischen Allergiekreis, wo Ekzemenkinder durch Kratzen an normalen Hautstellen ihr Ekzem selbst auszulösen verstehen, wenn sie Effekte auf ihre Umwelt erzielen wollen (Eltern, Lehrer). Die Umwelt sollte daher informiert sein.

Dem diesjährigen Kieler Epilepsiekongress kommt insofern eine aktuelle Bedeutung zu, als die Lehrer Schleswig-Hol-

steins mit eingeladen waren, da eben »vor allem in der Schule ... sich häufig Epilepsie-Anfälle ereignen«. Weitere Fortbildungsveranstaltungen speziell für Pädagogen seien geplant, so Professor Stephan. Ohne statistische Unterlagen zu kennen, ergab indessen eine Befragung mehrerer nahestehender Menschen der zwei vergangenen Generationen, daß derartige Anfälle in der gesamten Schulzeit nie erlebt wurden. Wenn sich dagegen tatsächlich heute »häufig Epilepsie-Anfälle« ereignen, so muß doch wohl ein entscheidend neuer, zeitbedingter Faktor ausschlaggebend sein. Der sensationellen Überschrift des Zeitungsberichts scheint nüchterne Realität zuzukommen.

*Lore Deggeller*

## Kommunikation weltweit – nur für staatliche Schulen?

Das Internet ist in aller Munde – doch noch lange nicht in aller Wohnzimmer. So ist es ein Leichtes, mit Sensationsmeldungen über Pornografie und Nazi-Propaganda die Neugierde zu wecken – oder die Ablehnung zu schüren. Wer tatsächlich mit dem Internet arbeitet, kann den Pressemeldungen nur kopfschüttelnd folgen.

Nachdem vor einigen Jahren der Informatik-Unterricht an den allgemeinbildenden Schulen verbindlich eingeführt wurde, ist der Umgang mit dem Computer an den staatlichen Schulen zur Gewohnheit und zur Regel geworden. Das allein wäre noch kein Grund, sich an den Waldorfschulen mit der Frage zu beschäftigen, ob wir der Computertechnologie einen festen Platz in unseren Lehrplänen einräumen wollen. Es gibt jedoch nahezu keinen Knotenpunkt gesellschaftlicher Kontakte

ohne Mitwirkung des PC (außer dem Einkauf beim Bäcker oder Bio-Bauer). Es sind vielmehr die Alltagsrealität und vor allem die Erfordernisse der Arbeitswelt, die uns mit der Frage konfrontieren, ob und inwieweit wir unsere Schüler auch in diesem Bereich zu lebenspraktischen Menschen ausbilden wollen.

Staat und Industrie fördern diese Ausbildung kräftig. 1996 wurde unter der Federführung von Jürgen Rüttgers (Bundesbildungsminister) und Ron Sommer (Telekom-Chef) der Verein »Schulen ans Netz« gegründet. Ziele der Initiative in eigenen Worten: »Die Leistungsfähigkeit unseres Landes wird in der Zukunft davon abhängen, wie effektiv wir mit Informationen umgehen. Schulen ans Netz will die Fähigkeit fördern, Schüler für die Informationsgesellschaft vorzubereiten. Zu deren

Grundqualifikationen gehört die Fähigkeit, vernetzte Computer selbstverständlich, kritisch und produktiv zu nutzen. Durch den Einsatz vernetzter Computer können moderne Konzepte handlungsorientierten Unterrichts entwickelt, SchülerInnen mehr Raum für Eigenaktivität gegeben sowie Schlüsselqualifikationen gefördert werden.«

Wenn man beobachtet, wie neue Formen der Arbeit entstehen, zum Beispiel Telearbeit und digitale Dienstleistungen, die sich in Zukunft prägend auf unsere Sozialformen auswirken werden, so kann man sich fragen, ob es nicht notwendig ist, jungen Menschen Kenntnisse, Fähigkeiten und vor allem Urteilsfähigkeit auf diesem Gebiet zu vermitteln. Nur ein waches und geschultes Bewußtsein vermag auch die Probleme und Gefahren der Neuen Technologien zu erkennen.

Der Hintergrund der Initiative »Schulen ans Netz« ist sicherlich auch in anderer Richtung zu sehen. Wenn man sich die Liste der Sponsoren (AOL, Apple, CompuServe, Microsoft, IBM, Novell, Sun u.a.) anschaut, so lassen sich kommerzielle Interessen doch zumindest erahnen. Trotz allem bleibt die Frage, wie weit wir uns darauf einlassen wollen, dem Computer in die Schule Einlaß zu gewähren. Es ist nicht an der Zeit, die Türen zuzuschließen.

Zwei Dinge sind notwendig: ein entsprechender Kenntnisstand der Lehrer, die die Kinder und Jugendlichen bei ihren Begegnungen mit der digitalen Welt begleiten können sollten, und zum anderen die Möglichkeit, grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln.

Für 1998 ist ein dreiteiliges Seminar für (Klassen-)Lehrer geplant, um (vielleicht) auf einen ähnlichen Wissensstand wie die Schüler zu kommen:

1. Grundlagen des PC (Aufbau, Umgang, periphere Geräte)
2. Grundlegende Anwendungen (Textverarbeitung, Bildbearbeitung, Tabellenkalkulation)
3. Grundlegende Kenntnisse über das Internet und seine Dienste (WWW, eMail ...)

Weiterhin wird geplant, ein Wochenende für (Technologie-)Lehrer zum Thema Internet anzubieten (Stichworte: Strukturen, Möglichkeiten der Nutzung, bisherige Aktivitäten, Internet-Präsenz der Schulen, Aufbau von Websites, Vernetzung der Waldorfschulen).

An vielen Schulen verhindert die Raumnot, daß ein Klassenzimmer ständig mit Computern bestückt wird. Auch die finanzielle Lage läßt in vielen Fällen die Anschaffung eigener Geräte nicht zu. Ein möglicher Ausweg ist, sich bis zu 12 PCs epochenweise auszuleihen. Die Geräte sind robust gebaut und nicht vernetzt. Sie können leicht von Schülern auf- und abgebaut werden, benötigen also nur Lagerraum. Der erste Aufbau erfolgt unter Anleitung und ausführlicher Einweisung. Außerdem kann ein Lehrer-PC vier Wochen vor der Epoche ausgeliehen werden, um die Einarbeitung zu ermöglichen. Installiert ist neben dem Betriebssystem MS-DOS die Benutzeroberfläche Windows 3.1 und als Anwendungspaket Works 3.0. Ein ähnliches Geräte-Set mit Zugang zum Internet wird in Zukunft ebenfalls zur Verfügung stehen. Schulen, die erste Schritte in dieser Richtung unternehmen wollen, wenden sich an Dr. Matthias Langer, Memmelstraße 6, 73568 Durlangen (Tel: 07176-6052, Fax: 07176-6053, eMail: langer@abakus.net).

*Matthias Langer*

# IM GESPRÄCH

## Schüler und Lehrer lösen Konflikte

*In unserem vorletzten Heft (9/1997) haben wir uns mit Möglichkeiten der Konflikt-schlichtung an Waldorfschulen beschäftigt. So mag es unsere Leser interessieren, von dem Themenheft der Zeitschrift »Pädagogik« (Oktober 1997) über »Konflikte in der Schule – Bearbeitung und Lösung« zu hören. Allerdings handelt es sich dabei nicht um Konflikte zwischen Eltern und Lehrern, sondern um die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern einerseits, Schülern untereinander andererseits. Doch läßt sich manches auch auf andere Konfliktpartner übertragen, und Einblicke in neue Entwicklungen an staatlichen Schulen sind für jeden wichtig, der auch im eigenen Bereich nach neuen Wegen zur Bewältigung von Zeitproblemen sucht. Im folgenden bringen wir einige wesentliche Gesichtspunkte und markante Absätze aus dem Heft im Sinne von »spotlights«. Wer den jeweiligen Kontext kennenlernen möchte, sei auf das Heft selbst verwiesen.<sup>1</sup>*

### Konflikte als Lernchance

»Konflikte sind im Alltag der Schule normal. Aber keiner mag sie. Sieht man einmal von notorischen Streithammeln unter Schülern und Lehrern ab ..., dann werden Konflikte selten oder nie als Lernchance oder als pädagogisch wertvoll begriffen. Im Gegenteil: Je schneller ein Konflikt be-

reinigt (die Situation ist also ›unrein!‹) wird, desto wohler fühlt man sich in der Regel. ... Nur: Schnelle Konfliktlösungen sind oft oberflächlich, der Konflikt wird beseitigt (d. h. zur ›Seite‹ geschafft), die Ursachen werden selten bearbeitet, der Konflikt kann unvermittelt an anderer Stelle wieder aufbrechen ...

Konflikte können aber auch als konstruktive Möglichkeiten zu Veränderung und Wachstum begriffen werden. ... Nicht das Vorhandensein von Konflikten ist das Problem, sondern die fehlenden Verfahren und Regelungen der Konfliktlösung. Denn das wäre eminent pädagogisch: ›An Konflikten und ihren Lösungen lernen‹, etwas lernen über eigene Einstellungen zu und eigene Anteile an Konflikten, über dysfunktionale und förderliche Strategien zu ihrer Bewältigung und Lösung, über hilfreiche Verhaltensfähigkeiten bei der Bearbeitung, vielleicht sogar mit dem Gefühl: ›Wie gut, daß es diesen Konflikt gab, er hat mich und uns voran gebracht.« (Herbert Gudjons, S. 6)

### Tiefere Ursachen

Zu den tieferen Ursachen der in unserer Zeit verschärften zwischenmenschlichen Krisen gibt es den Beitrag eines emeritierten Hochschullehrers mit jahrelanger Erfahrung in Konfliktseminaren für Lehrstudenten (Georg Schottmayer). Er »analysiert die Defizite der modernen Gesellschaft, indem er die Tendenz zum Individualismus als neuer Lebensqualität kritisch konfrontiert mit der Notwendigkeit

1 Die Zeitschrift »Pädagogik« erscheint im Beltz Verlag und ist für DM 10,- erhältlich. Telefon: (06201) 703227; Telefax: 703221. Postfach 10 01 61, 69441 Weinheim

einer Bildung zu sozialer Kompetenz. Der Verlust sozialer Selbstverständlichkeiten ... geht einher mit dem Bedürfnis nach Gemeinschaft. Gemeinschaftsfähig aber wird der Mensch nur durch Entwicklung seiner Ich-Identität, in der die Beurteilung der andern und die eigene Selbstsicht stabil integriert werden müssen ...« (S. 7)

### Schüler helfen Schülern

Aus Amerika wird über ein Modell berichtet, bei dem Schüler anderen Schülern beim Lösen von Konflikten helfen. Ausgangspunkt war die Erfahrung, daß autoritäre Maßnahmen seitens der Lehrer ungeeignet sind, Konflikte unter Schülern zu vermeiden oder zu lösen. »Die Erkenntnis der Wirkungslosigkeit derartiger disziplinierender Maßnahmen im Umgang mit Konflikten zwischen Schülern führte High Schools in New York, die mit Gewalt, Vandalismus, Schuleschwänzen und Schulabbrüchen zu kämpfen hatten, 1983 dazu, ein Modell der Konfliktvermittlung durch Schüler einzurichten. Im Zentrum der Konfliktvermittlung durch Schüler steht ein Vermittlerteam, bestehend aus zwei für diesen Zweck geschulten Schülern, die in einem Konflikt zwischen Schülern als neutrale Vermittler fungieren und den Konfliktparteien helfen, ihren Konflikt selbständig zu lösen. Dieser Ansatz der Konfliktverarbeitung erwies sich als erfolgreich, so daß inzwischen über 200 Schulen in den USA die Konfliktvermittlung durch Schüler praktizieren.« (*Christoph Lienert*, S. 12 f.)

### Die Kummerlöser

Aus einer Integrierten Gesamtschule in Wiesbaden berichtet der Lehrer *Peter Held* über die Einrichtung eines Konflikt-

ausschusses mit dem Namen »Die Kummerlöser«, in dem mehrere von den Schülern gewählte Jugendliche mit einem Lehrer und einer Lehrerin – von der Gesamtkonferenz gewählt – zusammenarbeiten. »Der Konfliktausschuß unserer Schule soll Konflikte oder Probleme aus dem engen Gesichtskreis der Beteiligten herauslösen und bei der Anbahnung von Lösungen helfen. Dabei soll er den Betroffenen die Einnahme einer anderen Perspektive ermöglichen und sie zur Wahrnehmung positiver Eigenschaften beim Konfliktgegner anregen. ...

Lehrer(innen) tun sich schwer, bei Konflikten mit Schüler(innen) einen ersten Schritt zu tun: etwas zugeben, sich entschuldigen, über eigene Anteile und Veränderungen des eigenen Verhaltens nachdenken, Veränderungen in Angriff zu nehmen ... Lehrer(innen) sind in der Institution Schule die ›Stärkeren‹; sie sollten in der Regel auch den ersten Schritt tun. Dabei können die Konfliktlöser helfen.« (S. 16 ff.)

### Klassenlehrer als Konfliktbewältiger

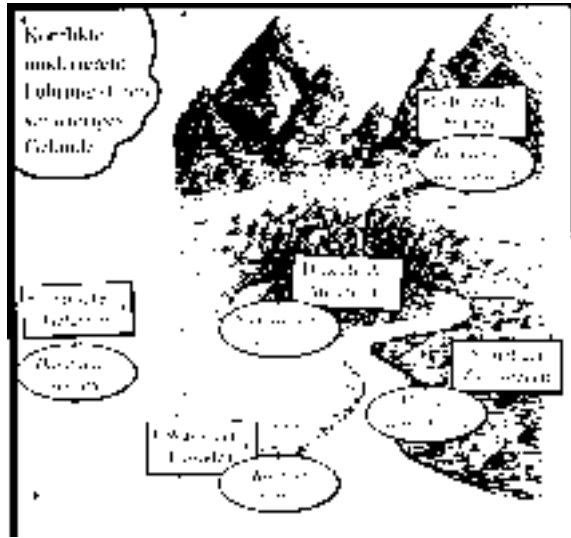
Ein anderer Beitrag handelt vom Klassenlehrer als Konfliktbewältiger. »Während der Diskussion um neue Modelle der Konfliktlösung in der Schule vor allem nach dem Prinzip ›Schüler als Konflikt-schlichter‹ – darf nicht übersehen werden, daß im Alltag des Klassenlehrers Konfliktbewältigung keine Sonderaktion ist, die nach einem bestimmten ›Modell‹ abläuft. Gerade in der Einbindung des Konfliktlösens in den ganz normalen Umgang mit Schülerinnen und Schülern und in den Alltag liegen aber auch besondere Chancen: Der Klassenlehrer kennt die Kinder und Jugendlichen über lange Zeit, kann den Kontext von Konflikten in ihrer persönlichen Entwicklungsgeschichte

und Lebenslage erkennen, kann aber auch gleichsam prophylaktisch durch konsequente Erziehung und Unterrichtsarbeit langfristig die Schüler und Schülerinnen prägen. ...

Sechs Jahre lang bis zu 13 Stunden Unterricht pro Woche in ›meiner‹ Klasse. Sechs größere oder kleinere Fahrten. Sechs Jahrgangsjahre oder projektartige Unternehmungen. Sechs Jahre Schulleben im Ganztagsbetrieb: gemeinsame Mittagspausen, Arbeitsgemeinschaften, Feste, Veranstaltungen. ... Sechs Jahre Bezug als Klassenlehrer ermöglichen die Pädagogik der kurzen Wege und wirkungsvollen Konfliktbewältigung. ... Der Klassenlehrer ... erfährt vom übrigen Fachunterricht, ist also Konfliktbereiniger für andere Kollegen mit.« (Wolfgang Jasper, S. 23 f.)

### Problemschüler und -klassen

Schließlich berichtet eine Beraterin von Lehrern über ihre Erfahrungen. »Bei Problemschülern und schwierigen Klassen handelt es sich um Kinder und Jugendliche in der Schule, die sich nicht in erwartete Verhaltensmuster ihrer Lehrer einfügen. Es geht um Schüler, die meist durch aggressives Verhalten den Unterricht stören und den Lehrer zunächst in die Position bringen, dem Schüler oder diesen Klassen besondere Zuwendung zukommen zu lassen, um ihnen die Anpassung an das erwartete Verhaltensmuster doch noch zu ermöglichen. Dabei werden unterschiedliche Wege beschritten: Diese reichen von einem autoritären Führungsstil mit der



»Konfliktmoderation« (Beitrag Alexander Redlich, S. 10)

Verordnung von pädagogischen Maßnahmen über verhaltenstherapeutische Verfahren und Konfliktmediation bis hin zum verstehenden Lehrer-Schüler-Gespräch und einem nach dem laissez faire Stil geführten Unterricht. Als zentrale Gemeinsamkeit aller beschrittenen Wege kann man im Hinblick auf sogenannte Problemschüler und schwierige Klassen die Erfolgslosigkeit der bekannten Strategien nennen. ...

Lehrer, die das Angebot meiner Lehrerberatung wahrnehmen, kommen dann oft mit der Frage zu mir: ›Was kann ich tun, um den Schüler zu verändern?‹ Darauf kann ich nur antworten: ›Der Schüler wird sich nicht verändern, solange wir es von ihm erwarten. Nur unsere Einstellung zu den Problemen kann sich verändern.‹ ...

Das Gespräch mit einem externen Berater [der im Unterricht hospitiert hat] führt zu einer Spiegelung des Beziehungsgeschehens, bei dem wie bei einem umgedrehten Fernglas ein störender Schüler, der vor den Augen des Lehrers meist als

ein unüberwindbarer Berg erscheint, so stark verkleinert wird, daß viele Faktoren und Wirkungszusammenhänge aus der schulischen und außerschulischen Umwelt von Lehrer und Schüler Platz haben und wahrgenommen werden können. Dies ermöglicht einen Verstehensprozeß, der die Unterrichtsstörungen in einem anderen Licht erscheinen läßt. So kann sich

die von einem Problemschüler oder einer schwierigen Klasse ausgehende Unterrichtsstörung zu einer Botschaft vom Schüler an den Lehrer entwickeln.« Und dem innerlich entlasteten, sich entkrampfenden Lehrer kommen nun auch produktive Einfälle zur Lösung der Probleme. (Ulrike Becker, S. 25 ff.)

*Klaus Schickert*

## Schulführung unter Mitwirkung der Eltern

Vom 3. bis 5. Oktober 1997 fand zu dem Thema »Schulführung und ihre Befähigung durch den anthroposophischen Erkenntnisweg« in der Rudolf Steiner-Schule Nürnberg eine Tagung statt, zu der Eltern und Lehrer aus Schulführungsgremien (Schulführungskonferenz und Schulvereinsvorstand) eingeladen waren. Veranstaltet wurde die Tagung gemeinsam von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Die Vorbereitung lag in den Händen des Arbeitskreises für Fragen der Konferenzgestaltung sowie des sogenannten »Zukunftskolloquiums«, in dem sich seit einigen Jahren ein kleiner Kreis von Lehrern zu einer Arbeit an den Aufgaben der Zukunft unserer Schulbewegung zusammenfindet.

140 Teilnehmer aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, England und Frankreich bearbeiteten das Thema im Plenum mit kurzen Referaten, Podiumsgesprächen, Aussprachen und in elf Arbeitsgruppen. Im folgenden umreißen wir nur knapp die Gesamthematik.

Kollegiale Schulführung ist zu einem Wesensmerkmal einer Waldorfschule geworden. Nachdem seit einiger Zeit der Be-

griff der autonomen Schule in der Öffentlichkeit diskutiert wird, rückt die Schulführungsfrage wieder stärker in den Vordergrund und wird zum Gegenstand des allgemeinen Interesses. In dem Maße, wie wir Schulführung kollegial praktizieren, sind wir modern. Dagegen werden wir unglaubwürdig und uninteressant, wenn wir dieser Frage ausweichen oder an ihr scheitern.

Organisationsfragen sind in diesem Zusammenhang sekundär. Eine Schule kann sehr gut organisiert sein mit der Konsequenz, daß ein Gefühl der Leere entsteht. Die Schule kommt zwangsläufig in eine Krise. Fraktionsbildungen, Machtverhältnisse, schlechter Unterricht, Intrigen, Neid und Sicherheitsstreben – diese Phänomene kann man nicht durch Organisation ändern. Antipathie führt zur Distanzbildung und setzt antisoziale Kräfte frei. Die Arbeit am Ausgleich sympathischer und antipathischer Triebe im Menschen muß geleistet werden. Dies ist möglich durch die Entwicklung von Interesse für den anderen Menschen. Methodisch kann dies durch die abendliche Rückschau jedes einzelnen geschehen, aber auch im gemeinsamen Rückblick etwa in den Konferenzen. Daraus entwickeln sich lebendige



Bilder unserer Umgebung, und wir können uns anders mit ihr verbinden. Das hat Wirkung. Die Kraft, die bei diesem Prozeß freigesetzt wird, stärkt uns und macht kollegiale Schulführung an einer Waldorfschule möglich. Es genügt nicht, daß wir die Menschen, mit denen wir zusammenarbeiten, *kennen*, es ist notwendig, sie zu *erkennen*. Das erfordert einen Schulungsprozeß zur Steigerung der Sozialkompetenz.

Wie auch immer mit dieser provozierenden Frage umgegangen wird, eine Qualitätssicherung der Waldorfpädagogik erreichen wir nur, wenn es uns gelingt, die Eltern, die vertrauensvoll ihre Kinder in eine Waldorfschule schicken, auch menschlich und sozial nicht zu enttäu-

schen. Sie sollten erwarten dürfen, daß da *geschultes* Personal am Werk ist.

Und weil nach Rudolf Steiner die Sozialgestalt einer Schule von keinen anderen Mächten abhängen soll als von den Menschen, die unmittelbar mit der Schule zu tun haben, gilt das nicht nur für Lehrer, sondern auch für Eltern.

Schulführung unter Mitwirkung der Eltern – es war die erste Tagung dieser Art in der Geschichte der Waldorfpädagogik. Natürlich konnten hier keine »Fähigkeiten« vermittelt werden. Aber es tragen Menschen etwas mit einem gemeinsamen Begeisterungswillen in die Gemeinschaft. Nun müssen Erfahrungen gesammelt werden, die zu einem späteren Zeitpunkt zusammengefaßt werden sollen.

*Hansjörg Hofrichter*

## BUCHBESPRECHUNGEN – NEUE LITERATUR

### Fremdsprachen für alle Kinder

*Christoph Jaffke, Magda Maier: Fremdsprachen für alle Kinder – Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn. 120 S., kart. DM 29,-. Ernst Klett Grundschulverlag, Stuttgart 1997*

In diesem sehr konzentrierten Buch ist den Verfassern ein Mehrfaches gelungen. Zunächst ist dieses Buch ein souveränes Beispiel dafür, wie die Fremdsprachendidaktik an den Waldorfschulen aus ihrer langjährigen Erfahrung mit dem Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts einen

entscheidenden Beitrag zur allgemeinen und aktuellen Diskussion über dieses Thema leisten kann. Es werden waldorfspezifische Gesichtspunkte mit einer Vielzahl von wissenschaftlichen Ansätzen und Ergebnissen von außerhalb der Waldorfpädagogik in Zusammenhang gebracht. Entsprechend werden nicht nur »Brücken« zwischen der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik und der Waldorfpädagogik gebaut, sondern es wird durch eine gegenseitige Wahrnehmung die Möglichkeit der Vertiefung geboten. Dies ergibt sich sowohl aus der Fülle von überzeugenden Beispielen aus der Praxis (vornehmlich aus dem Englischen) als auch

aus der Untermauerung der wichtigsten Grundsätze und Ziele dieses Unterrichts.

Als wichtiges Element dieses »Dialogs« wird hier auch der bemerkenswerte Versuch unternommen, dem Leser in aller Kürze wesentliche Grundzüge der Waldorfpädagogik insgesamt zu vermitteln, um ihm in diesem Rahmen ein Verständnis für den frühen Fremdsprachenunterricht an den Waldorfschulen zu ermöglichen. Diese schwierige Aufgabe ist den Verfassern immer wieder gelungen, indem sie Steiners Hinweise nicht als endgültige Festlegungen stehenlassen, sondern vielmehr als ursprüngliche Begründung eines Weges darstellen, der sich gerade in der Praxis des frühen Fremdsprachenunterrichts weiterentwickelt hat.

Dieses Buch ist jedoch nicht nur für den aktuellen wissenschaftlichen Austausch ein großer Gewinn. Für Sprachlehrer an Waldorfschulen und Regelschulen wird hier die Möglichkeit geschaffen, in kompakter Form viele konkrete Anregungen zu bekommen, die bis in die unmittelbare praktische Unterrichtshandhabung heranreichen. Besonders hervorzuheben ist die umfassende Weise, in der die Beispiele behandelt werden. Die Möglichkeiten der passenden Gestik und Mimik werden konkret angesprochen, spielerische Variationen entwickelt und angeregt, Wege aufgezeigt, an Vorhergehendes und Nachfolgendes anzuknüpfen. Anhand von Aufzeichnungen von Unterrichtsstunden in den ersten vier Klassen werden in einem realen zeitlichen Kontext entscheidende Fragen von Unterrichtstempo, Gewichtung und Variation innerhalb des Sprachunterrichts detailliert besprochen. Auch häufig gestellte Fragen von Eltern, z.B. nach Begründung und Methodik des späten Schreibenlernens oder zum pädagogischen Wert des Zuhörens, ohne

schon die einzelnen Worte zu verstehen, werden eingehend erörtert.

Christoph Jaffke und Magda Maier ist mit diesem Buch das Kunststück gelungen, die zwei Säulen des frühen Waldorf-fremdsprachenunterrichts – das unmittelbare kindliche Erleben einer fremden Welt und die ganzheitliche bildende Erfahrung einer fremden Sprache in ihrer Poesie und Schönheit – wissenschaftlich fundiert und künstlerisch lebendig darzustellen.

*Peter Lutzker*

## Integration Behinderter

*Alfred Heinrich (Hrsg.): Wo ist mein Zuhause? Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. 396 S., geb. DM 48,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1997*

»Wo ist mein Zuhause?« Ein Titel, der nicht sofort erkennen läßt, um was es in dem Buche geht. Erst bei der Betrachtung des Einbandfotos und bei der Wahrnehmung des Untertitels wird deutlich, daß es sich um die Frage der Menschen mit geistigen Behinderungen und schweren Entwicklungsstörungen handelt.

Es geht einerseits um die Integration dieses Personenkreises unter dem Aspekt: Gemeinsam leben, lernen und arbeiten; andererseits gilt es, Antworten auf die vielschichtigen Facetten der Fragestellung des Buchtitels zu geben. – Wo ist mein Zuhause? umfaßt viele Aspekte:

- Wo ist meine geistige Heimat? Was bringe ich mit an Absichten, Fähigkeiten und Schwierigkeiten?
- Wo finde ich einen Platz in einer Familie, im Kindergarten und in der Schule, wo ich entsprechend meinen Möglichkeiten geborgen sein kann, um zu lernen und meine Persönlichkeit zu entfalten?

- Wo ist der Ort, an dem ich in angemessener Weise leben und arbeiten kann?

Herausgeber des Buches ist Alfred Heinrich, ein betroffener Vater; insgesamt sind es 15 Autoren, die in vielfältig gestalteten Berichten und Betrachtungen zu Schicksals- und Integrationsfragen ein umfassendes Bild vom Sinn eines Lebens mit Behinderungen geben – sowohl für den betroffenen Menschen, für die Eltern, für die Erzieher und Lehrer, für die Betreuer wie auch allgemein für die Gesellschaft schlechthin.

Da gibt es ergreifende Berichte von Eltern, zu denen sich Kinder mit Behinderungen gesellten. Berichte von der Betroffenheit, die ein Kind, das der allgemeinen Anforderung an einen jungen Erdenbürger: »Hauptsache du bist gesund«, nicht entspricht, von den sozialen Krisen in Familie und Gesellschaft; aber auch von den Möglichkeiten der Sinneswandlung, die ein solches Kind in seiner Umgebung verursacht; schließlich auch von Isolation, Überbehütung und Überforderungen der betroffenen Eltern.

Dann gibt es Berichte von Erziehern und Betreuern über praktische, gelebte Integration im Kindergarten, in der Schule, im Heim und in der Dorfgemeinschaft wie auch in Wohngemeinschaften innerhalb großer Städte.

Es schließen sich weitere Berichte über Erfolge und Probleme bei der Integration von Menschen mit Behinderungen in Arbeitsprozesse an, sei es in der beschützenden Werkstatt oder auch in geeigneten Dienstleistungsbetrieben und Produktionsstätten.

Wichtige Beiträge aus dem Wissenschaftsbereich vertiefen das Wissen um geschichtliche, pädagogische, soziale, anthropologische, rechtliche und arbeitsspezifische Fragen des Menschen mit Behin-

derung. So wird das vorliegende Buch einem weiten Personenkreis dienen können:

- Eltern gibt es wichtige Hilfen zum Verständnis ihres Kindes als Persönlichkeit und Individualität, die in der Familie einen Schutzraum braucht, die aber durch die Familie nicht zusätzlich in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit behindert werden darf.
- Erziehern und Betreuern kann es helfen, gleichsam als Wegbegleiter die Wege zur Integration in Kindergarten und Werkstatt zu ebnen, unter voller Anerkennung der sich entfaltenden Persönlichkeit.

Ferner wendet sich das Buch ganz allgemein an alle Zeitgenossen zum Verständnis des Phänomens der Andersartigkeit und des Schicksals von Menschen, die unsere Hilfe und Anerkennung brauchen, um ihre Persönlichkeit entfalten zu können.

Die Integration des Mitmenschen, der in die heutige Schablone des »normalen« Menschen nicht oder nur unzureichend paßt, ist für unsere Gesellschaft eine Herausforderung und Chance zugleich. Das Buch kann eine Hilfe sein, die Chance zu wahren und die Herausforderung anzunehmen.

Im Anhang des Buches gibt es 15 Seiten mit Literaturhinweisen – für jeden Interessierten eine Fundgrube. Hinzufügen möchte ich noch die Darstellung der Biographie eines andersartigen Menschen unter dem Titel »Das Eselein« von den Gebrüdern Grimm. Der Bericht ist zwar alt und verschlüsselt, aber er gibt ein reales Bild des Menschen mit Behinderung und ist auch heute noch für jeden, der dieses Bild begreifen kann, hochaktuell.

*Hans Friedbert Jaenicke*

# Sexuelle Entwicklung

*Mathias Wais: Entwicklung zur Sexualität. 52 S., kart. DM 15,80. Gesundheitspflege initiativ, Winterbach 1997*

In der Reihe »Biographie und Bewußtsein« der gemeinnützigen Bildungsgesellschaft »Gesundheitspflege initiativ« erscheint als Nr. 12 ein Vortrag von Mathias Wais, Diplompsychologe, zum Thema: »Wie können wir Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zur Sexualität begleiten?«

Nachdem die Aufklärung durch die naturnahe Lebensweise in bezug auf die Sexualität durch das weitgehend unnatürliche Aufwachsen der Kinder immer weniger eine Rolle spielt, nachdem auf die eher verklemmten 30er, 40er und 50er Jahre unseres Jahrhunderts eine wissenschaftlich erscheinende Aufklärungskampagne folgte, angefangen mit Oswald Kolle, die eher Abneigung hervorrief, nachdem die sogenannte »sexuelle Befreiung« alle moralischen Schranken niederriß, ist man als Lehrer, Pädagoge, Schularzt oder Kindergärtnerin immer wieder betroffen über die offensichtliche Unsicherheit der jungen Eltern in bezug auf die sexuelle Aufklärung ihrer Kinder, die heute notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen »viel zu früh« (Broschüren über Sexualität im Kindergarten) und »nie« (Aufklärung der jungen Menschen »durch die Straße«, »durch das Leben« usw.) sich bewegt.

In diese Unsicherheit bringt Mathias Wais in seiner kurzen Darstellung viele wertvolle Gedanken und Anregungen.

Er gibt anhand der anthroposophischen Sicht des Entwicklungsganges des Menschen, die ja gerade in bezug auf die körperlich-seelische Entwicklung des Kindes leicht nachvollziehbar ist, Hinweise zur

altersgemäß richtigen Behandlung des Themas Sexualität. Geschickt und einfühlsam leitet er gegen Ende der Abhandlung von einem »Ratgeber für Eltern« zu einem »Zukunftsblick für Jugendliche« über, der auch für Erwachsene immer wieder bedenkenswert ist und schon in der Schrift Nr. 9 dieser Reihe mit dem Titel »Sinn und Unsinn der Ehe heute« eine wichtige Rolle spielt: Sexualität als Möglichkeit der Zuwendung zum anderen Menschen, um diesen in seiner Andersartigkeit zu verstehen und zu akzeptieren sowie von ihm zu lernen.

Das Büchlein ist ein gelungener Beitrag zu einem durchaus nicht leicht zu behandelnden Thema. *Wolfgang Kersten*

## Die Natur zum Freund

*Emile J. Niklas: Überlebensbuch. Die Kunst des Lebens in der Natur. 280 S., kart. DM 39,80. Verlag Berghoff and friends, Belzig 1997*

Welcher Pädagoge hätte nicht schon einmal vor der Frage gestanden, ob ein Ausflug, ein Lager ganz »draußen« in freier Natur Kindern möglicherweise noch einmal ungleich mehr an Sinneserfahrungen, Elementarerlebnissen, Grenzbegegnungen vermitteln könnte als ein Hüttenaufenthalt oder auch ein Zeltlager? Man hat es sich dann aber doch nicht zugetraut – ist aber vielleicht auch bei »harmloseren« Ausflügen unverhofft einmal in eine Situation geraten, in der »Survival-Wissen« höchst willkommen gewesen wäre!

Emile J. Niklas hat viel Zeit »draußen« verbracht, immer wieder auch mit Kindern. Aus seinem reichen Erfahrungsschatz heraus hat er ein Buch gestaltet, das auch anderen helfen soll, in der Natur zu überleben, besser: in und von der Na-

tur leben zu lernen. »Und zwar nicht dadurch, daß man einen Feind überwindet, sondern sich bei einem Freund zuhause fühlt«, wie er in der Einführung schreibt.

Es ist ein schlichtes Buch, bescheiden fast im Duktus. Niklas protzt nicht mit seinem Wissen und Können, er bietet es an, und stets nur so viel, wie wirklich nötig ist. Keine unübersehbare Fülle von Tips und Tricks und (guten) Ratschlägen breitet er vor dem Leser aus – er beschränkt sich auf das Notwendige, ganz aus der Praxis für die Praxis. Das aber legt er so prägnant dar, ausführlich genug und oft mit erläuternden Bildern versehen, daß auch Ungeübte, (noch) Unerfahrene ihm sicher folgen können.

Auch ist es kein trockenes, »technisches« Buch. Natürlich vermittelt es Techniken, wie man Wasser filtern, Feuer machen kann ohne Streichhölzer, eine Laubhütte bauen, einen Fluß überqueren, den Kompaß gebrauchen, jemanden anseilen, wie man sich einen Korb flechten kann oder eine Wildniszahnbürste schnitzen – und was in Notfällen wie Wassermangel, Überhitzung oder Unterkühlung zu tun ist. Niklas aber geht es um mehr: Um die Liebe zur Natur. Und darum, das Vertrauen in sich selbst zu entwickeln, mit der uns so nahe kommenden Natur »sprechen« zu können: das uralte, tief versunkene »Wissen« der Vorfahren in uns bewußt wieder zu erwecken. »Wir können auf ein intuitives Überlebenswissen zurückgreifen«, schreibt Niklas, »wenn wir anfangen, Angst durch Vertrauen zu ersetzen.«

Besonders bemerkenswert ist das Schlußkapitel des Buches, vor allem für Lehrerinnen, Erzieher, Eltern. Titel: »Survival mit Kindern«. Vielleicht wird hier am deutlichsten, wie wenig »macherhaft« Niklas' Buch ist. Behutsam und ausge-

sprochen kindernah, enthält es eine Reihe von Anregungen vor allem dazu, Kindern »Survival« in Geschichten, Abenteuern mit Phantasie wirklich nahe zu bringen. – »Die Kunst des Lebens in der Natur« nennt Niklas sein Buch. Ein treffender Untertitel. *Jörg Undeutsch*

## Volkskunst im islamischen Afrika

*Ann Parker/Avon Neal: Die Kunst des Hadsch. Wandbilder erzählen von der Pilgerreise nach Mekka. Aus dem Englischen. Großformat, 192 S., 145 Farb., eine Karte, Ln. m. Schutzumschl. DM 128,-. Frederking & Thaler Verlag, München 1995*

*Margaret Courtney-Clarke/Geraldine Brooks: Die Berber-Frauen. Kunst und Kultur in Nordafrika. Aus dem Englischen. Großformat, 216 S., 243 Farb., eine Karte, Ln. m. Schutzumschl. DM 128,-. Frederking & Thaler Verlag, München 1997*

Die islamischen Staaten von Nordafrika bis in den Nahen Osten erschrecken uns immer wieder durch Greuermeldungen: Algerische Fundamentalisten überfallen Berberdörfer; in Ägypten werden Touristenbusse beschossen; wir sehen Bilder von religiösen Massenveranstaltungen, die alles Individuelle überrollen. Der Islam wächst sich mehr und mehr zu einer unberechenbaren Bedrohung aus. Durch solche politischen Nachrichten wird unser Blick für die auch heute noch vorhandenen menschlichen und kulturschaffenden Werte der einfachen Bevölkerung verstellt. Von ihnen berichten zwei Bücher, die uns helfen, die verborgenen schöpferischen Seiten des Islam zu entdecken und

davon im Unterricht zu erzählen (in der 7. Klasse beginnend). Denn das Bild der Erde, das wir für die jungen Menschen entwerfen, darf nicht bei den Niedergangerscheinungen stehenbleiben.

»Die Kunst des Hadsch« bezieht sich auf einen typisch ägyptischen Volksbrauch: Die Teilnehmer an der Großen Pilgerreise nach Mekka lassen die Außenfront ihrer Häuser (seltener auch innen) mit Bildern der einzelnen Stationen versehen. Damit wird die durch die Wallfahrt erworbene Würde eines »Hadschi« bzw. einer »Hadscha« äußerlich dokumentiert. Solche bemalten Hadschihäuser finden sich in den Dörfern des Niltals abseits der Hauptverkehrsstraßen bis hinauf nach Assuan und auf dem Sinai. Man kennt diese Tradition seit 130 Jahren; sie ist aber vielleicht älter. Jedenfalls lebt sie noch heute ungebrochen fort. Die Maler sind fast alle Autodidakten und betreiben diese Kunst neben ihrem Beruf; etliche sind Dorfschullehrer.

Unsere meist vage Vorstellung von der Pilgerfahrt der Moslems nach Mekka wird durch dieses Buch, besonders auch durch den informativen Text von Avon Neal, konkretisiert. Wir erfahren, wie sich die Reise früher und heute abspielt, welche rituellen Stationen und Verrichtungen in Mekka und Umgebung durchlaufen werden müssen und worin ihre religiöse, ja spirituelle Bedeutung für den Einzelnen liegen kann. Höhepunkt ist nicht die Kaaba, sondern der siebenstündige Aufenthalt am Gnadenberg in Arafat, dem Ort von Mohammeds letzter Predigt vor seiner Flucht, wo sich Hunderttausende gleichzeitig versammeln. Daß der einzelne Pilger hier trotzdem eine individuelle Erfahrung seelischer Reinigung und Gottnähe haben kann, wird auf vielen Bildern dieser Szene hervorgehoben, in denen ein

einzelner Pilger groß vor einer nur schattenhaft angedeuteten Menge steht.

Die großflächigen Bilder, die während der Abwesenheit des Pilgers an der Hausfront in wenigen Tagen entstehen, sind in naiv-kraftvoller Manier gehalten. Die Maler lassen dabei ihrer Phantasie freien Lauf, da sie meist die dargestellten Orte und Situationen nicht aus eigener Anschauung kennen. Das gibt den Bildern etwas Kindliches, und der Klassenlehrer findet hier willkommenes Material, wenn er die Schüler – einer Anregung Rudolf Steiners folgend – im Stil eines fremden Volkes malen lassen will. Ann Parker hat ihre hervorragenden Fotos so ausgewählt, daß vor dem Betrachter die inneren Erlebnisse einer heutigen Pilgerreise nach Mekka erstehen können. Obgleich dabei bestimmte Motive immer wieder auftreten, ist es faszinierend, wie die Maler die Hauswände in eine jeweils andere farbige Bilderwelt verwandeln. Über Arbeitsweise und Lebensverhältnisse einiger Künstler, die über ihr Dorf hinaus bekannt sind, wird am Schluß berichtet. Ein Glossar unterstützt das Verständnis und macht das Werk vielseitig verwendbar.

Das Buch »Die Berber-Frauen« führt uns in die unwegsamen Bergdörfer der »Länder des Sonnenuntergangs«, des Maghreb: Marokko, Algerien, Tunesien. Thema ist der Alltag der Frauen in den klimatisch extremen Landschaften des Hohen Atlas, der Kabylei und der südtunesischen Wüste: vegetationslose Schuttflächen, glühende Hitze, in den Hochlagen aber auch empfindliche Kälte; die Häuser wie Honigwaben ineinander und in die sich türmenden Felsen gefügt oder unterirdisch in mehreren Stockwerken. Durch den Text von Geraldine Brooks wird die kulturelle Sonderstellung der Berber, der römischen »barbari«, als Urbe-

völkerung Nordafrikas herausgestellt, die auch nach der Islamisierung animistische Bräuche und einheimische Heiligenverehrung beibehalten haben. Daher wohl auch die Terrorakte der islamischen Fundamentalisten. Die Berber selber nennen sich Imazighen, freie Menschen.

Durch den Zusammenklang des Textes mit den Fotos von Margaret Courtney-Clarke, die sich seit 15 Jahren auch mit der Kunst der Frauen Schwarzafrikas beschäftigt hat, nehmen wir hautnah am Leben der Berberfrauen teil. Wir sehen die karge, abweisende Landschaft, darin die Architektur; wir blicken in die farbig geschmückten Innenräume, erfahren über den Jahreslauf mit so mancher harten Arbeit (stundenlange Wege zum Brennholzholen), vor allem aber über das Kunsthandwerk: von Hand geformte Bildreliefs auf Lehmwänden, bemalt mit farbenfrohen Mustern; Webarbeiten aus Wolle, mit Erd- und Pflanzenfarben gefärbt, an einfachen Webstühlen im Zelt oder in der Küche hergestellt; Wasserkrüge, Vorratsgefäße usw. aus Ton, bemalt mit einem Ziegenhaarpinsel. Genau werden die einzelnen Arbeitsgänge abgebildet; auch hier Anregungen, die man im Unterricht aufgreifen kann.

Überraschend, wie die Bildlegenden die Namen der Frauen und Ortschaften präzise angeben, wo uns zunächst das Gruppenhafte auffällt, aus dem die Berber ja auch tatsächlich leben. Wir müssen uns aber daran gewöhnen, die Individualität als zukünftiges Menschheitsmerkmal bei allen Völkern zu erkennen – das Buch gibt auch hierzu einen Anstoß. Auch die Berber stehen allerdings heute in der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Zivilisationseinflüssen, die eine neue Nivellierung mit sich bringen.

*Christoph Göpfert*

## Lebenserinnerungen

*Rosemary Sutcliff: Licht über fernen Hügeln. Erinnerungen. Aus dem Englischen von Catherine A. Keppel. 180 S., s/w-Fotos, geb. DM 36,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1996*

Rosemary Sutcliff (1920–1992) hat sich als Jugendbuchautorin einen so guten Namen gemacht, daß man gespannt ist, etwas aus ihrem persönlichen Leben zu erfahren, insbesondere da es das Leben einer Behinderten ist. Schon als kleines Kind erkrankte sie an juveniler Arthritis, und Kindheit und Jugend waren ständig überschattet von Gelenkschmerzen, von Operationen und langdauernden Klinikaufenthalten. Dennoch hat das Buch einen heiteren Grundton, denn was das äußere Leben an Bewegungsfreiheit versagte, wurde umgesetzt in den Reichtum des Innenlebens, gespeist durch unverwüstlichen Humor, eine große Naturliebe und eine gehörige Portion phantasievoller Veranlagung (»meine Mutter hatte die Phantasie eines fahrenden Sängers«).

Sie war ein Einzelkind, ihr Vater Seemann. Gewiß war die durch diese Umstände beförderte intensive Mutter-Tochter-Beziehung zu eng und für beide manchmal drückend. Man hat aber auch den Eindruck von zwei Schwesterseelen, die sich dieses Schicksal gesucht hatten. Äußerlich war die Tochter von den Dienstleistungen abhängig, innerlich fand die Phantasiefähigkeit und das historische Interesse der Mutter durch die Tochter dichterische Gestalt und Vollendung. Interessant ist die Weigerung des Kindes, das Lesen zu lernen, »weil die Mutter zu gut vorlas«. Es mag noch mehr dahinter stecken: der unbewußte Wille, vor dem Lesen- und Schreibenlernen erst die krea-

tiven Kräfte zu einer gewissen Reife zu bringen.

Es gibt einige Längen in dem Buch, man begehrt eigentlich nicht so genau über alle Verwandten zu informiert zu werden.

Innig und schön ist die Liebesgeschichte am Schluß, und man freut sich, daß ein solch körperlich benachteiligter Mensch so etwas erleben durfte, wenn es auch nicht zu einer Lebensgemeinschaft führte und das Ende schmerzlich war.

Offensichtlich führte es aber zu der inneren Reife, die noch gefehlt hatte, um den Durchbruch als Schriftstellerin zu schaffen. Damit endet das Buch – gerne würden wir noch weiterlesen. Aber vielleicht werden ja einmal die Tagebücher veröffentlicht, die sie damals zu schreiben anfang.

Noch eine kleine kritische Bemerkung zum Äußeren des Buches: Das Foto, das den Schutzumschlag zierte, wäre innen sehr begrüßenswert. Außen ist es zu aufdringlich und rückt zu sehr die Krankheit ins Blickfeld – gar nicht im Sinne der Autorin.

*Almut Bockemühl*

## Sagen des Alterstums

*Gustav Schwab/Kurt Eigl: Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. 576 S., 16 Kunstdrucktafeln, geb. DM 38,-. Verlag Walter Kornmann, Winterbach 1996 (Staffelpreis bei Sammelbestellung durch die Schule direkt beim Verlag)*

Kurt Eigl trat durch seine Bearbeitungen der großen Sagen hervor. Sein Erzählertalent fällt dem unbefangenen Leser dabei sofort ins Auge. Nach dem grandiosen Werk der deutschen Götter- und Heldensagen (zurückgehend auf den nordischen Sagenkreis der Edda und Nibelungen) sind nun auch wieder seine Bearbeitun-

gen der klassischen, griechisch-römischen Sagen neu aufgelegt worden.

Eigl hatte sich 1955 das »Hausbuch« der klassischen Sagensammlung von Gustav Schwab vorgenommen, welche seit 120 Jahren in unveränderter Form – und bis heute unangefochten – die Sagen der Griechen und Römer dem deutschen Sprachkreis vermittelten.

Doch bei genauerem Hinsehen ist dieses Werk trotz sprachlich großartiger Leistung und volkstümlicher Wirkung in vielen Wendungen sehr dem sprachlichen Duktus des frühen 19. Jahrhunderts verhaftet. Das Stilempfinden hatte sich gegenüber einer Zeit, in der »die Prosa gerne auf Stelzen ging« (Eigl), deutlich gewandelt. Dies muß zunächst kein Mangel sein, aber es erschwert den Zugang zu diesem Werk.

Auf das literarisch unerfahrene jugendliche Publikum mag es heute sogar abschreckend wirken, doch diesem war die Sagensammlung ausdrücklich zugeeignet. Auch ist heute in den Schulen die starke Bindung an die klassische Bildung (Latein war die alles prägende Sprache des Gymnasiums) verschwunden und damit auch der Bezug zu vielen Namen und Begebenheiten. Die klassische Welt ist also noch fremder als zu Schwabs Zeiten.

Von diesen Voraussetzungen ausgehend, machte sich Kurt Eigl an die Neubearbeitung. Mit frischem Erzählfluß belebte er die Sprache mit aktiven, handelnden Verben und ersetzte dabei viele der geruh-samen oder gar erstarrten Substantiva. Bei einem unmittelbaren Parallelvergleich (etwa der Prometheus-Sage) fällt dies wohlthuend auf: Die Handlung wird drängender, spannender und farbiger. Trotzdem strömt die Schwabsche Quelle unverkennbar weiter (und wird auch passagenweise wörtlich übernommen). Dies läßt



erkennen, welche Wertschätzung Eigl der Vorlage entgegenbringt.

Ein weiteres Verdienst Eigls ist auch die andere Gewichtung der Sagen. Viele Nebenepisoden wurden weggelassen und der Stoff dadurch gerafft. Dafür konnten andere Themen aufgenommen werden, die von Schwab nicht erzählt wurden, aber doch sehr wünschenswert sind, wie etwa Orpheus und Eurydike.

Im Werk Rudolf Steiners wird immer wieder auf den bildenden Wert der großen Urbilder aus der Menschheitsgeschichte hingewiesen. Neben den indischen Veden, dem Gilgamesch-Epos, den ägyptischen Götterhymnen gehören die nordischen und griechisch-römischen Sagen zu unserem Kulturerbe. In den Erzählungen des Hauptunterrichtes der Waldorfschule (weltweit) werden sie in den Seelen der Kinder lebendig gemacht (ergänzt durch die Traditionen des eigenen Kulturkreises). Kurt Eigl gebührt der Verdienst, den Stoff der klassischen Sagen aus diesem Bewußtsein heraus neu gestaltet zu haben. Dadurch entstand keine alltäglich-platte Neu-Erzählung, sondern ein Werk, das dem Gewicht der großen Herkunft des Stoffes durchaus gerecht wird – und trotzdem ein Buch, das für jung und alt schön zu lesen ist.

Eine Bereicherung stellt auch das umfangreiche Namensregister dar, in dem je nach Bedeutung des betreffenden Namens verschieden umfangreich erläutert wird. Dies gelang oft in locker erzählendem Ton, so daß sogar das Register leicht zur interessanten Lektüre werden kann.

Die 63 meist halbseitigen Illustrationen von R. H. Eisenmenger sind in ihrem Röteltönen und in ihrer graphischen Gestaltung an die antike Vasenzeichnung angelehnt und geben bei aller klassischen Zurückhaltung die entscheidenden Szenen leben-

dig wieder. Auf 16 Seiten Kunstdrucktafeln sind antike Reliefs und Plastiken abgebildet, in denen sich das klassische Menschen- (und Götter-) Bild spiegelt.

Die gediegene Bindung (mit Textilband als Lesezeichen) in wohlthuend handlichem Format und ein geschmackvoll gestalteter Schutzumschlag machen das Buch zu einem schönen Geschenk von Wert, kurz: ein Hausbuch, durchaus würdig, neben Gustav Schwab zu stehen oder ihn gar zu ersetzen! *Adolf Fischer*

## Der Stolperstein

*Ursula Burkhard: Der Stolperstein. Bilder von Jula Scholzen-Gnad. 18 S., kart. DM 24,80. Werkgemeinschaft Kunst und Heilpädagogik Weißenseifen, Weißenseifen-Michaelshag 1996*

In Weißenseifen erschien – liebevoll illustriert durch Jula Scholzen-Gnad – eine kleine Geschichte von Ursula Burkhard: Der Stolperstein. Voraussichtlich wird sie (wie z. B. »Schnips«) zu denen gehören, die die Kinder immer wieder verlangen.

Es ist eine ganz einfache Geschichte, an einem Sommertag bei Kinderlärm spielerisch (im Schillerschen Sinn) entstanden, anmutig und gut in Reim und Rhythmus: Kinder geraten in Zorn und werfen einen Stein nach der Katze. Den kann nun ein Wesen benützen, Unheil anzurichten. Es wird aber endlich alles gut, woran die Kinder wieder aktiv beteiligt sind. Auch das Wesen kann nun nicht mehr Böses tun. Schwungvoll saust es durch die Bilder – spitzig, stachlig, glupschäugig – doch eben nicht gräßlich und nicht unheilbar.

Ich bin überzeugt, daß kleine wie große Leser die dahinterstehende begabte Pädagogin spüren können. Sie kann ja be-

kanntlich auch gelehrt schreiben. Es ist beeindruckend, wenn jemand Errungenes sich so zu eigen gemacht hat, daß er es ganz einfach sagen kann, auch kindgemäß, was allerlei Leute mit Naivität, ja Primitivität verwechseln.

Die Zeichnungen von Jula Scholzen-Gnad, in warmen Röteltönen gehalten, wirken den oft schreienden Farben in der Umgebung wohltuend entgegen.

Hildegard Brachatz

## Warum sind Feen gut?

*Anna Stránská: Der gute Riese Wohlge-  
mut. 78 S., farb. Abb., geb. DM 24,-.  
Ogham Verlag im Verlag am Goethe-  
anum, Dornach 1995*

In der Erzählung wird geschildert, wie ein Junge – dessen Namen man nicht erfährt, wohl aber den seines Bruders – den Weg ins »Zauberreich« sucht. Im Nachwort wird die Erzählung als eine »Geschichte aus der gerechten Märchenwelt« beschrieben, deren »Handlung eine einmalige Gelegenheit bietet, den Konflikt von Gut und Böse bis auf Messers Schneide zuzuspitzen«. Es geht in diesem Buch um ein Reich der guten Fee. Es ist ein »erträumtes Reich«, das aber mit der Märchenwelt gleichgesetzt wird.

Ich kann mir vorstellen, daß es viele Erwachsene gibt, die den Weg ins Zauberreich suchen, weil sie ihn verloren haben. Aber Kinder? Kinder suchen den Weg nicht ins Zauberreich – jedenfalls nicht als eine Verstandesangelegenheit –, sondern sie sind im Zauberreich, so oft und so lange sie wollen. Es ist für ein Kind keine Frage, wann und wie man sich auf den Weg dorthin macht, oder ob, sondern sie *spielen* sich einfach hinein! – Es ist ja das Reich der Phantasie, das für Kinder offen ist, so-

lange man es zuläßt. Das zeigt sich auch daran, daß das Kind nicht spielen lernen muß, sondern daß das Spiel im Wesen des Kindes liegt.

Was in dieser Erzählung als Zauberreich beschrieben wird, liegt eigentlich im Traum-Reich. Der Junge betritt nicht das Land der schöpferischen Phantasie, sondern das Reich der Träume. Dieses Reich ist aber ein ganz anderes. Phantasie ist immer sinnvoll. Träume sind es nicht. Dort können Ereignisse ohne inneren Sinn und Logik stattfinden und sich aneinanderreihen. Und so geschieht es hier auch: In diesem Zauberreich, das der Junge betritt, erlebt er verschiedene Dinge, bei denen ein Sinn oder eine innere Notwendigkeit (Logik) nicht zu erkennen ist. Die Erlebnisse werden gelegentlich alptraumhaft-drückend (z. B. wo er durch ein enges Loch gezwängt und gefangen wird oder das Lebendigzaubern der Mehlsäcke oder das fliegende Mühlendach).

Aber auch die als »schön« beschriebenen Erlebnisse erlebt man beim Lesen eher als (alp)traumhaft. Obwohl sie wohlklingend geschildert werden, kann man sich einer Art Grauens nicht erwehren (z. B. hühnereigroße, aber herrlich schmeckende, schmelzende Erdbeeren, rosarotes und hellgrünes Moos, farbig glänzende Bäume, ein kalbgroßes, wie ein Hase hüpfendes, undefinierbares, ängstliches Tier). Der Junge fragt sich an dieser Stelle, ob er sich nun schon im Zauberreich befindet – wer im Zauberreich ist, fragt das aber nicht, so wie man nicht reflektiert, ob man kreativ ist, während man kreativ ist.

Dann wird der Junge massiv bedroht und man steht vor einem Rätsel: »Warum? Was soll das? Was wollen die Bedroher?« – Nichts davon erfährt der Leser. Nichts darüber, *warum* das Böse böse ist (und genau-

sowenig, warum das Gute gut ist). Man erfährt nicht, was das Böse wirklich will.

»Wohlgemut«, der Riese, verzaubert als Baum, wird nun entzaubert. Bevor er wieder bewegungsfähig wird, reißt der Junge aus Versehen ein Zweiglein ab, das kurz danach zu *bluten* anfängt. Aber es ist ja gerade *nicht* das Blut, das in den Pflanzen strömt. Blut ist warm, rot, beseelt, (triebhaft). Dem Pflanzensaft eignet nichts davon! Und greift es nicht zu kurz, einem Kind zu drohen, »niemals einem lebenden Baum ein Zweiglein abzureißen«? Jeder Holzarbeiter, Werklehrer usw. erschiene als Schlächter. Tische, Stühle, Hausrat usw. sind alle aus Holz gemacht.

Die »gute Fee« – wie wird sie beschrieben? Als »flüsternde« Stimme, als »ein leuchtendes Wesen, schön wie ein Engel«. Ihren Kleidern entströmte ein wunderbares Licht, »strahlend«, eine »leuchtende Erscheinung«, »sonnenhelle Gestalt«, als »wunderschöne Jungfrau«, »ihren Händen entströmte fließendes Licht«. Dann wohnt sie am wunderbaren Rosensee, kann sich in einen Schwan verwandeln und besitzt mal ein blaues, mal ein pur goldenes Schloß. Außerdem hilft sie dem Jungen, *ihr* Zauberreich zu finden.

Aber: Warum ist diese Fee »gut«? Sind ihre Eigenschaften die Mission des Guten? – Ist Gut-Sein nicht vielmehr eine Frage der Moralität, und als Folge davon stellen sich die Eigenschaften ein?

Die kindliche Seele wird getäuscht, wenn das »Gute« so vorgestellt wird. Es bleibt veräußerlicht und auf sich selbst bezogen. Derlei Ungereimtheiten ließen sich noch weitere hinzufügen.

Mein Gesamteindruck: Es ist eine Erzählung für Erwachsene, nicht für Kinder, ein Kunstmärchen, eine ausgedachte Geschichte.

Margarethe Gaag

## Geheimnisvoller Teppich

*Irmelin Sandman Lilius: Der Teppich aus Kars. Aus dem Schwedischen von Birgitta Kicherer. Mit Illustr. der Autorin. 304 S., geb. DM 36,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1995*

Die international bekannte finnische Kinderbuchautorin Irmelin Sandman Lilius brachte nach mehreren bereits früher erschienenen Kinderbüchern auch ihre Geschichte über den wundersamen kaukasischen Teppich aus Kars heraus. Es handelt sich um die geheimnisvolle, glänzend erzählte Fabel von der elfjährigen Anna Lina aus Tulavall und dem kaukasischen fahrenden Sänger Demyun. Anna Lina hat eines Tages den alten Teppich geerbt, den der Hauptmann Grunnstedt aus dem Kaukasus mitgebracht hatte. Dieser Teppich besaß die Gabe des Erinnerens.

»Am Tag, als Grunnstedt starb«, sagte Anna Lina, ... waren wir mit ihm im Wald, ich und der ältere meiner kleinen Brüder, und da erinnerte er sich so stark an Kaukasien, daß wir seine Erinnerungen sehen konnten.« Demyun nickte. »Dann – danach – habe ich den Teppich geerbt. Und dann habe ich die Erinnerungen des Teppichs gesehen ...« Die phantastische Geschichte entfaltet sich auf zwei Orts- und Zeitebenen: das Leben der Anna Lina mit ihrer Familie und ihren Nachbarn in dem finnischen Städtchen Tulavall und die – durch Grunnstedts Teppich inspirierten – Erlebnisse des Mädchens im Streit und Kampf verschiedener Stämme und Völkerschaften in der Kaukasus-Region.

Die poetische Kraft der bildhaften Sprache der Verfasserin beeindruckt und macht die seltsamen Erlebnisse des fremden Mädchens nacherlebbar.

Die Autorin versteht es, in künstleri-

scher Weise die Probleme früherer Kulturen und anderer Weltregionen ins Bewußtsein des jungen Lesers zu rücken und ihm einen Einblick in die fremdartigen Lebensformen ferner Völkerschaften zu vermitteln. Das Buch lehrt nicht zuletzt Abscheu gegenüber Unmenschlichkeit und solchen Regeln des Zusammenlebens menschlicher Gemeinschaften, die das Leben mißfachten.

Irmelin Sandman Lilius hat in der Tat mit dem »Teppich aus Kars« eine geheimnisvolle Geschichte geschrieben – halb Märchen, halb Darstellung historischer und sozialer Entwicklungen, eben um den Kampf kaukasischer Völkerschaften gegen ihre russischen Feinde in der Zeit von 1854 bis 1885. Und genau hier könnte, wie mir scheint, ein Problem entstehen, das dem Leser (gedacht von 11 Jahren an) das Verständnis erschwert, weil er die Grenzen zwischen Märchen und Geschichte wahrscheinlich nur schwer finden wird. Das tut dem Lesegenuß insgesamt jedoch keinen Abbruch. *Günter Wettstädt*

## Bedeutung der Angst

*Hans-Werner Schroeder: Die Bedeutung der Angst und des Bösen im Lebenslauf. Reihe »Biographie und Bewußtsein«, Band 6. 96 S., kt. DM 17,80. Gesundheitspflege initiativ, Esslingen 1997*

Der Autor setzt sich das Ziel, diese Rätselfragen so zu behandeln, daß damit gute und starke Gegenkräfte des Mutes und des Guten aufgerufen werden, und die Beziehungen zum Schicksal des Einzelnen und der Menschheit beleuchtet werden. Nur jemand, dessen Lebenswerk so intensiv mit der Vorbereitung junger und auch nicht ganz so junger Menschen auf den Priesterberuf verbunden ist, kann es wa-

gen, auf 90 Seiten Antworten zu bringen, die den Leser kräftig weiterführen und zu eigener Forschungsarbeit auffordern.

Dieses Jahrhundert hat Ängste erzeugt, wie sie vielleicht noch nie zuvor von einer Generation bewältigt werden mußten: die Angst vor der Zerstörung der Erde durch einen Atomkrieg und durch den Verlust der uns schützenden Ozonschicht. Es ist erstaunlich, wie wach und klar die heutigen Jugendlichen sich dieser Gefahren bewußt sind, die ihm in seinem Konfirmandenunterricht begegnen. Eltern vermag er Richtlinien zu geben, wie in der Erziehung vom ersten Lebenstag an im Kind eine Kraft geweckt werden kann, hoffnungsvoll zu bleiben und sich praktisch mit diesen Bedrohungen auseinanderzusetzen.

In einprägsamer Art zeigt er die großen Entwicklungslinien auf, die, mit der körperlichen Pflege beginnend, positiv zu einer gesunden Erziehung des Leibes, der Seele und der einmaligen, geistigen Persönlichkeit führen, bis schließlich das »Ich« die Führung selber übernehmen kann.

In der Pflege des religiösen Lebens – vom Kindergottesdienst bis zum Jugendlager – ist uns ein Hilfsmittel gegeben, im Angesicht des Bösen handlungsfähig zu bleiben. Damit sind wir als Eltern, Großeltern, Lehrer und vor allem als Paten aufgefordert, diese kostbaren Jahre im Umgang mit Kindern zu nutzen. Damit gewinnen wir die notwendige Gelassenheit, auch die schwierigen Jahre mit einem Heranwachsenden zu teilen, wenn es um Drogen oder andere Fehlritte geht.

Schroeder schreibt dazu: »Die Wirksamkeit dieses ›radikal Bösen‹ setzt heute mit voller Wucht im Jugendalter ein und hat wohl den Höhepunkt seiner Wirksamkeit noch nicht erreicht. Hier tritt eine besonders raffinierte Verkettung von Tatsa-

chen auf: Normalerweise sorgt die Angst, die Sorge vor der Bedrohung durch das Böse dafür, daß man sich davon abwendet und Kräfte aufzurufen sucht, die einen davor schützen. Im Genuß von Drogen und anderen Rauschmitteln, die einer Steigerung des Selbsterlebens und der Betäubung dienen, scheint ein leicht greifbares Hilfsmittel vorhanden zu sein, das die Existenzangst übertäubt, aber gerade dadurch letzten Endes in viel tiefere Ängste und in die Selbsterstörung führt.«

Unsere Kinder werden vor Kraftproben gestellt, die das weit übertreffen, was in der Vergangenheit üblich war; allein schon die Flut von Nachrichten und Informationen bringen täglich Unruhe und Angst ins Haus. In diesem schmalen Heft werden wir auf die Quelle der Kräfte aufmerksam gemacht, die uns aus einer das Böse erkennenden Religiosität erwachsen können. *Sibylle Alexander*

## Neue Literatur

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart:

*A. Denjean, Wenzel M. Götte, T. Kardel, E.-M. Kranich, M. Schuchhardt, H. Zimmermann:* Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe. 204 S., kart. DM 36,-

*Tonke Dragt:* Tigeraugen. Ein Zukunftsroman. 481 S., geb. DM 39,80

*Armin J. Husemann:* Euthanasie. Ein Symptom dieses Jahrhunderts. 63 S., kart. DM 12,80

*Frits H. Julius, Ernst-Michael Kranich:* Bäume und Planeten. Beitrag zu einer kosmologischen Botanik. 156 S., geb. DM 36,-

*Johannes Kiersch:* Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. 122 S., kart. DM 16,80

*Christoph Peter:* Die Sprache der Musik in Mozarts Zauberflöte. 380 S., kart. DM 79,-

*Peter Schmidt:* Der Genter Altar. Mit Fotos von Paul Maeyaert. 79 S., Ln. DM 49,80

*Margarita Woloschin:* Die grüne Schlange. Lebenserinnerungen. 398 S., kart. DM 39,-

Verlag Urachhaus, Stuttgart:

*Arnica Esterl (Hrsg.):* Das Schloss der goldenen Sonne. Initiationsmärchen. 256 S., geb. DM 38,-

Verlag Herder, Freiburg:

*Armin Krenz:* Handbuch Öffentlichkeitsarbeit. Professionelle Selbstdarstellung für Kindergärten, Kindertagesstätte und Hort. 236 S., geb. DM 34,-

*Harald Ludwig (Hrsg.):* Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. 144 S., kart. DM 24,80

### Andere Verlage:

*Rosemary Crossley:* Gestützte Kommunikation. Ein Trainingsprogramm. 203 S., kart. DM 48,-. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Elisabeth Mardorf:* Das kann doch kein Zufall sein! Verblüffende Ereignisse und geheimnisvolle Fügungen in unserem Leben. 216 S., kart. DM 29,80. Kösel-Verlag, München

*Jürgen Schürholz:* Gesundheitspolitik heute. Insbesondere zur Lage der Anthroposophischen Medizin und der Homöopathie. Beiträge für eine bewußte Lebensführung in Gesundheit und Krankheit. 20 S., geh. DM 5,-. Hrsg.: Verein für Anthroposophisches Heilwesen e.V., Bad Liebenzell

Klimaschutz macht Schule – Solarstrom. Das Buch für Praxis und Unterricht. Physik, Solarzellentechnik und Montagetips für Installateure – Selbstbauer – Unterrichtende. 77 S., geh., Schutzgebühr DM 35,-. Hrsg.: Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND), Landesverband Baden-Württemberg e.V., Freiburg

Leitungsaufgaben in Waldorfindergärten. Auf der Suche nach neuen Wegen. Erfahrungsberichte zur Auseinandersetzung mit Leitungsfragen im Rahmen einer Fortbildungsreihe 1995-1997. 19 S., geh. DM 5,-. Hrsg.: Intern. Vereinigung der Waldorfindergärten e. V., Gerberstr. 12, 58456 Witten