

# NEUE BÜCHER

## Schulautonomie

Annette Robert: *Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen. Europäische Hochschulschriften, Bd. 391. 321 S., brosch. DM 89,-. Peter Lang, Frankfurt/M. 1999*

Zielsetzung und Problematik der Schulautonomie sind im staatlichen Schulwesen der Bundesrepublik hoch aktuell. Dabei wird oft übersehen, wie Hunderte von Waldorfschulen in aller Welt bewiesen haben, dass sie ohne staatliche Schulaufsicht, ohne festgelegte Schulleitung und ohne Zensuren zum Abitur und Lebenserfolg führen können. Insofern könnte sich die vorliegende, aus einer Mannheimer Dissertation hervorgegangene Publikation als interessant erweisen.

Die Arbeit entwickelt das Autonomie-Modell der Waldorfschule nicht aus einer empirischen Analyse ihrer Realität, sondern »idealtypisch« aus den Schriften und Äußerungen Rudolf Steiners und seiner Nachfolger. Das ist ein Grund, weshalb zwar die Vorbildlichkeit dieser Selbstverwaltung als *Idee* gegenüber den Autonomie-Bestrebungen in staatlichen Schulen klar herauskommt, die eventuell möglichen »Kosten« eines solchen Verzichts auf zentrale Führung jedoch nicht: die These, dass »mehr Gestaltungsfreiheit« in der Schule Qualität ermöglicht oder gar sichert (S. 60, 73), ist zwar angesichts vielerlei staatlicher Bevormundungen und den Behinderungen in Deutschland einleuchtend, müsste aber im Blick auf die Bedingungen im einzelnen empirisch überprüft werden.

In einem I. Teil entwickelt die Verfasserin Begründungen und Kategorien des Autonomie-Begriffs aus gesellschaftlichen Wandlungen wie der zunehmenden Indi-

vidualisierung und Demokratisierung und entsprechenden Forderungen nach Subjekt-Selbstbestimmung und deren Voraussetzungen in institutioneller Autonomie, z.B. der Einzelschule gegenüber der Verwaltungsbürokratie der Bundesländer und Vereinheitlichungsbestrebungen des Bundes und der Europäischen Gemeinschaft. Dabei wird nach einem Rückblick auf die Geschichte der institutionellen Autonomie eingegangen auf die heutige wissenschaftliche Diskussion zur pädagogisch-unterrichtlichen, organisatorisch-administrativen, finanziell-wirtschaftlichen und rechtlichen Autonomie.

In einem II. Teil wird das Autonomie-Konzept der Waldorfpädagogik dargestellt. Die Verfasserin lässt sich dabei leiten von der – als solcher durchaus nachvollziehbaren – »Logik« der Abhängigkeit der »Erziehung zur Freiheit« und »Selbstbestimmung des zu Erziehenden« von der autonomen Unterrichtsgestaltung durch den Erzieher und der Abhängigkeit dieser Gestaltung wiederum von der Selbstverwaltung der Institution Schule (S. 103). Steiners Konzept der Autonomie der Waldorfschule wird als »Idee« zwar nicht der Schulrealität gegenübergestellt, aber die Verfasserin weist doch auch auf »Diskrepanz« hin (S. 116) und benennt auch einige Kritiker aus der Erziehungswissenschaft (S. 117-119).

Neben der Selbstbestimmung des Individuums wird als zweites Ziel der Waldorfpädagogik ihre soziale Komponente und Steiners Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus entwickelt. Das pädagogische Konzept, das zu entfalten, »was in dem Menschen veranlagt ist«, unterschätzt bzw. überformt möglicherweise die Offenheit der »Menschennatur«. Weiter zu klären wäre auch das Verhältnis der Selbstbestimmung des Unterrichtenden (S. 138; »jeder

Lehrer schafft in der Stunde den Lehrplan erst selbst«; S. 148) zum »Kanon obligatorischer Fächer« (S. 142) und die Differenz dieses Verhältnisses zum Verhältnis der »pädagogischen Freiheit« des Lehrers an Staatsschulen zu den Vorgaben in »Rahmenrichtlinien«. Auf den »heimlichen Lehrplan« der Staatsschule wird zu Recht hingewiesen (S. 149), doch wie ist es mit dem der Waldorfschule? Und eine grundsätzliche Differenz der Mitbestimmung von Eltern zwischen Waldorf- und Staatsschule, etwa in »Fragen der Unterrichtsgestaltung« und »Bewertung von Lehrerleistungen« (S. 153), müsste ebenso überprüft werden wie die Mitbestimmung von Schülern als der niedrigsten Ebene einer »demokratisch-republikanische[n]« Partizipations- und Entscheidungsstruktur »von unten« (S. 163).

Im Blick auf die Finanzierung eines zukünftigen Schulwesens spricht vieles für die von der Verfasserin vertretene Einführung des »Bildungsgutscheines« (z. B. S. 157), wobei noch offen bleibt, auf welche Weise Chancenungleichheiten (oder Fehlentwicklungen wie nach der Thatcherschen Bildungsreform von 1988) vermieden werden können.

Der III. und IV. Teil entfernen sich mehr oder weniger vom Thema der Waldorfpädagogik. Im III. Teil vergleicht die Verfasserin detailliert die schulischen Autonomie-Strukturen der Niederlande, der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Dabei wird deutlich, dass in Holland die Beschneidung der zentralstaatlichen Entscheidungsbefugnis zugunsten regionaler, kommunaler und einzelschulischer am weitesten geht, u.a. dadurch, dass staatliche und nicht-staatliche Schulen, welche heute die Mehrheit bilden, völlig gleich finanziert werden, während eine Kontrolle vor allem durch zentrale Abschlussprüfungen ausgeübt wird und die Schulaufsicht eine beratende Rolle einnimmt (S. 180). In der Bundesrepublik Deutschland ist das Recht

auf Gründung von »Ersatzschulen« und ihre (Teil-)»Alimentierung« (S. 210) grundgesetzlich verankert, wird allerdings (zunehmend?) restriktiv ausgelegt, etwa durch behördliche Verweigerung von Genehmigungen, Kürzung der Gesamtbudgets für Ersatzschulen oder Bewährungsfristen ohne Subvention (S. 214-218), so dass die Schulvielfalt in Deutschland bislang vergleichsweise sehr begrenzt geblieben ist.

Im IV. Teil schließlich fragt die Verfasserin nach den Gefahren einer Harmonisierung bzw. Vereinheitlichung des Schulwesens und d.h. eines Abbaus von Autonomie durch eine zunehmende Ausweitung ursprünglich wirtschaftlicher Konturen der Europäischen Gemeinschaft auf bildungspolitische Kompetenzen. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass die befürchtete Angleichung von Lehr-Lern-Inhalten und Examina bisher weitgehend an nationalen Widerständen gescheitert ist. Dies wird detaillierter im Blick auf das berufs- und allgemeinbildende Schulwesen für die Zeit vor und nach den Maastrichter Verträgen dargelegt. Maßstab der Verfasserin bei alledem ist die »absolute Autonomiesituation«, wie sie der Waldorfpädagogik vorschwebt (S. 298).

Diese Rezension konnte nur andeuten, wie aktuell, materialreich und informativ diese Darstellung ist. Der Genuss der Lektüre wird leider getrübt durch eine ganze Reihe sprachlicher und redaktioneller Mängel (doppelte oder fehlende Verben, Unregelmäßigkeiten der Kommasetzung, Anführungsstriche etc.).

Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass überregionale Schulpolitik nicht nur an wirtschaftlichen Interessen orientiert ist, sondern auch Reformen fördern kann; dass sich jedoch Reformversuche »von oben« als wirkungslos erwiesen haben, was wesentliche, »innere« Entwicklungen der Schule angeht, sofern dazu nicht andere Wege als bisher gefunden werden: Wege, welche von den Betroffenen wirk-

lich als Fortschritte akzeptiert werden. Und dazu wird erheblich stärker als bislang die Selbstbestimmung der Lehrenden (und der Lernenden!) ins Spiel gebracht werden müssen. Insofern ist von den Schulsystemen in Dänemark oder Holland oder dem der Waldorfpädagogik viel zu lernen.

*Fritz Bohnsack*

## Vermittlungsorgan

*A. Denjean, K. Fraser, E.-M. Kranich, A. Schmelzer, M. Schuchhardt, H. Zimmermann: Spirituelle Aufgaben des Unterrichts in den Entwicklungskrisen der Gegenwart. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners (Band 5). 188 S., kart. DM 32,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999*

Wenn eine Schulbewegung rasch und kontinuierlich wächst, ist der Blick mit gleichem Gewicht auf die innere Arbeit zu richten wie auf die äußere. Der fünfte Band der Reihe »Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners« ist dieser inneren Arbeit in besonderem Maße verpflichtet. Jüngste Auswüchse von Gewalt an Schulen zeigen die Notwendigkeit besonders drastisch.

In dem umfangreichsten Beitrag lenkt Albert Schmelzer den Blick zunächst auf die Ursachen. Er zeichnet die Zeitsituation als eine dreifache Krise. Den dargestellten niederziehenden Kräften werden drei Grundzüge einer zugleich weltoffenen und die Entwicklung des Kindes schützenden Pädagogik gegenübergestellt.

In einem zweiten Beitrag geht der Herausgeber der Reihe, Ernst-Michael Kranich, den Phänomenen der Wachstumsveränderungen beim Kind nach. Folgerichtig ergeben sich aus der Zusammenschau wissenschaftlichen Tatsachenmaterials die Grundlinien der heutigen Waldorfpädagogik.

Der dritte Beitrag von Heinz Zimmermann fordert zu gedanklicher Mitarbeit heraus. Er beschreibt zunächst die Auswirkungen des

Computers auf Denken und Sprache. Dagegen stellt er in mehreren Schritten ein mit dem Herzen und dem Willen verbundenes Ich-erfülltes Denken. Aus dieser Spannung bricht eine Quelle schöpferischer Gedanken impulsierend für den Deutschunterricht der Oberstufe auf.

Dass der Begriff von der spirituellen Intelligenz lebendig bleibt, gewährleistet der zentrale Beitrag von Ernst-Michael Kranich. Klärend wirkt die Darstellung, wie die Übungen des Formenzeichnens in der Formwahrnehmung des Naturkundeunterrichts der Mittelstufe ihre altersgemäße Verwandlung finden. Auf diesem Weg wird dann der Jugendliche bis zum Verstehen des eigenen Menschseins geführt.

Wirkten die bisherigen Beiträge allgemein impulsierend für die pädagogische Arbeit, so sind die abschließenden drei Vorträge stärker unterrichtsbezogen. Der Beitrag von Alain Denjean entspringt dem Bedürfnis des Sprachlehrers, die Verständigung der Völker untereinander zu fördern. Ohne die Einbeziehung geisteswissenschaftlicher Seelenübungen ist hier ein Fortschritt gar nicht möglich.

Kenneth Fraser umspannt die Aufgaben des Klassenlehrers von der ersten Schulstunde bis in die oberen Klassen. Mit einigen scheinbar kleinen Nebenbemerkungen weist er auf die Möglichkeiten bedeutsamer Hemmnisse im Lehreralltag hin.

Der abschließende Beitrag von Malte Schuchhardt fragt nach dem Ich-Erlebnis des Jugendlichen in der Begegnung mit Kunst. Mit fünf Beispielen aus der bildenden Kunst gewährt er uns Einblick in die reichen Entfaltungsmöglichkeiten des Innenlebens des Jugendlichen.

Mit vorliegendem Sammelband wird ein Vermittlungsorgan geboten, das an die Veröffentlichung wertvoller Anregungen aus früheren pädagogischen Tagungen anschließt und diese größeren Kreisen zugänglich macht.

*Matthias Bideau*

## Geometrie als Übungsweg

*Ernst Schubert: Der Geometrie-Unterricht an Waldorfschulen. Bd. 1: Das Formenzeichnen als tätige Geometrie in den Klassen 1-4. 92 S., kart. DM 28,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999*

*Arnold Bernhard: Bewegte Geometrie – Übungsfeld für imaginatives Anschauen. 117 S., Großform., geb. DM 48,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999*

Eine auffallende Signatur unserer Gegenwartskultur ist die ungeheure Flut von angebotenen Bildern. Dieses Überangebot vermag aber den stetig wachsenden Hunger nach bildhaften Erlebnissen nicht zu stillen, sondern scheint ihn eher noch zu vergrößern. Offenbar gelingt es nicht, die tiefe Sehnsucht nach »Wahrbildern« mit äußeren Bildmitteln zu befriedigen, weil sie innere Bedürfnisse nicht sättigen, weil sie Seelenkräfte nicht stärken. Stimmige Bilder gründen auf inneren Zusammenhang und Wahrhaftigkeit. Die innere Anschauung benötigt dazu die prüfende Begleitung durch das Denken.

Auf das Denken selbst wirkt diese Betätigung befruchtend zurück: Es befreit sich von der linearen logischen und »zwingenden« Abfolge und erweitert sich zur inneren Anschauungskraft. Damit wächst auch die Befähigung, mit der sich echte Wahrbilder von bloßen Analogien oder unwahrer Fantastik unterscheiden lassen.

Ein sicheres Geleit auf diesem Wege bietet die Geometrie mit ihren vielfältigen Formen und Verwandlungen. Zwei Neuerscheinungen bemühen sich – völlig unterschiedlich in Thema und Niveau – um dieses Anliegen:

Neben etlichen, meist durchaus gewichtigeren Büchern zum Formenzeichnen nimmt sich das schmale Bändchen von *Ernst Schubert* eher bescheiden aus. Es will auch nicht die bisherigen umfangreichen Darstellungen ersetzen oder übertreffen, sondern

sie inhaltlich ergänzen und methodisch zuordnen.

E. Schubert beginnt mit den Voraussetzungen und Zielen des Formenzeichnens. Die zunächst rein handwerkliche Betätigung der Kinder (Feinmotorik, Augen-Hand-Koordination) zielt ja nicht vorrangig darauf, nur »praktische« Fertigkeiten zu erlernen; es soll dabei auch ein künstlerischer »Formensinn«, ein »Formenfühlen« entwickelt werden. Tätig zeichnend erleben die Kinder, wie man Formen »begreifen«, also erfassen und erzeugen kann. Willentliche Handlung und prüfender Vergleich durch Vorstellungskräfte begegnen sich so im Schönheitssinn. Das ästhetische Empfinden der Formen ermöglicht eine »tätige Geometrie«, mit der die späteren geometrischen Formen (in Klasse 4 und 5) innerlich durchlebt werden können.

Schubert macht darauf aufmerksam, wie Formkräfte geschildert werden können: Die erzählenden Bilder dürfen von äußeren, sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen handeln (z. B. Wellen), doch sollen die Zeichnungen der Formen nicht die äußere Wirklichkeit abbilden, sondern als Formprinzip nachleben. So üben Lehrer und Schüler den Blick in die Welt der formenden Kräfte – zwar von der äußeren Erscheinung angeregt, aber doch unabhängig von ihr. Methodisch werden damit die Grundlagen gelegt für die imaginativen Übungen, welche an geometrische Betrachtungen geknüpft werden können und wie sie im nachfolgend besprochenen Buch von A. Bernhard beispielhaft entwickelt sind.

Eine Fülle von praktischen Hinweisen zum Unterricht erleichtert dem Lehrer den Einstieg in das Fach und die konkrete Unterrichtsvorbereitung. Neben einer Vielzahl von Zeichen-Beispielen werden die grundlegenden Motive des Formenzeichnen-Unterrichts für die ersten 4 Klassen entwickelt; dazu kommen Hinweise darauf, welche Zeichenübungen sich für die verschiedenen kindlichen Temperamente

am besten eignen.

Mit dem kurzen, prägnanten Kapitel »Formen für die Schulung des Lehrers« betrachtet Schubert anhand der sieben Planeten-Siegel von R. Steiner, wie der Lehrer für sich selbst daran arbeiten kann, die Formkräfte innerlich zu erleben, zu empfinden, sie nachzuschaffen. Damit wird die »tätige Geometrie« weitergeführt zu einem meditativen Übungsweg in den Bereich der formenden Kräfte: Das Büchlein ist also durchaus jedem geometrisch oder künstlerisch zeichnenden Interessenten herzlich zu empfehlen, eine Standard-Lektüre für Klassenlehrer ist es allemal!

*Arnold Bernhard* lässt den Leser den Weg zu geometrischen Gesetzmäßigkeiten durch eigenes Zeichnen entdecken, in dem er Fragen stellt, Blickrichtungen aufweist, Vermutungen prüfen lässt.

Am Anfang regt die einfach klingende Frage: »Wo liegen alle Punkte, die vom Punkt A doppelt so weit entfernt sind wie vom Punkt B?« freie Zeichenversuche an. Die damit einher gehende gedankliche Vermutung führt auf die Spur, eine runde Linie. Doch damit ist man keineswegs zufrieden, denn jetzt möchte man die genaue Form erfassen: Ist es wirklich ein Kreis?, welchen Mittelpunkt und Radius müsste er dann haben?

Je nach Engagement darf der Leser seine Vorstellungs- und Denkkraft strapazieren oder sich von Bernhards sachte führender Hand anleiten lassen. Es handelt sich um einen besonderen Thaleskreis; sein Durchmesser wird vom Abstand der beiden Ausgangspunkte und dessen Teilverhältnis bestimmt. Seine Fähigkeit, konstante Abstandsverhältnisse einhalten zu können, wird mit dem Namen »Kreis des Apollonius« verbunden.

Der dabei entwickelte Begriff der harmonischen Teilung wird inhaltlich erfüllt und weitergeführt zur harmonischen Spiegelung oder Involution. Fließend erfolgt damit auch der Übergang von der »normalen«

euklidischen Geometrie zur projektiven Geometrie.

Das beweisende Vorgehen schenkt dem Denken sein vertrautes und festes Terrain wieder. Doch bemerkt der Leser auch, wie sehr sich das gewöhnliche Denken auf feste Vorstellungen verlassen möchte und wie wenig es geneigt ist, sich auf Formveränderungen einzulassen. Es muss tatsächlich Willenskraft aufgebracht werden, wenn man sein eigenes Denken und Vorstellen auf neue Bahnen bringen will. Dankbar nimmt man daher wahr, welche erstaunliche Vielfalt an inhaltvollen und konkreten Bildern Arnold Bernhard anzubieten hat, um genau diese Tätigkeit immer wieder hervor zu locken, heraus zu fordern und mit konkreten Aufgaben zu fördern.

Die erkannten Formzusammenhänge wollen weiter beobachtet werden: Welche Wirkung hat es, wenn das Teilverhältnis verändert wird, wenn Teile der Figur bewegt werden? Auf diese Weise entsteht zu zwei festen Punkten eine ganze Schar von sich weitenden Apollonius-Kreisen, deren Wachstum an das sich verändernde Teilverhältnis gekoppelt ist. Sogar die Kegelschnitte (Ellipse, Parabel und Hyperbel) lassen sich als Grenzlinien von aufgereihten, verschieden stark quellenden Apollonius-Kreisen deuten!

Nach seinem ersten Buch »Projektive Geometrie, aus der Raumschauung zeichnend entwickelt« hat Bernhard nunmehr einen weiteren interessanten und thematisch überraschenden Zugang zur projektiven Geometrie eröffnet.

Fast alle Kapitel sind mit einem mathematischen Anhang mit den zugehörigen Beweisen versehen. So kann Arnold Bernhard fachlich gut fundiert und dennoch überaus bildhaft einen spannenden Weg schildern zu immer neuen, reizvollen Einsichten und zu teilweise verblüffenden Entdeckungen.

Bernhard gelingt die Beschreibung von Kräfteströmungen als Verursacher der geometrischen Form. Doch der eigentliche

Produzent der formenden Bewegung wird dabei der aktiv mitarbeitende Leser selbst; er wird dazu angeleitet, die eigene Vorstellungskraft selbst zu ergreifen und mit Denkwillen zu erkräften.

Bei der eigenen Arbeit mit dem Buch wird man tatsächlich bemerken, wie die innere Anschauung vom Denken impulsiv, begleitet und auch laufend geprüft wird. Man übt damit ganz konkret imaginatives Anschauen und entwickelt Schritt für Schritt die Grundlagen für eine – im Goetheschen Sinne – anschauende Urteilskraft: Die formgebenden Kräfte werden innerlich erzeugt, aus dem bewegten Prozess steten Werdens und Verwandels entsteht die momentane Form als Durchgangsstadium einer Zeitgestalt. Denken und Vorstellen berühren damit den Bereich lebendiger Bildekräfte!

Schüler in den Klassen 10 – 12 haben ein Anrecht darauf, von ihrem Mathematik-Lehrer zu erfahren, dass es solche Wege von sinnlicher zu rein geistiger Anschauung gibt und dass diese vom wachen Denken abgesichert und begleitet werden können. Für dieses Anliegen sind die im Buch entwickelten Wege, Beispiele und Aufgaben in ihrer Gänze oder auch in Auswahl uneingeschränkt zu empfehlen, sei es für Bereiche des regulären Unterrichts, sei es für Arbeitsgemeinschaften oder für begleitete Selbststudien (z.B. bei einer Jahresarbeit).

Das Buch selbst erfreut durch angemessenes Format und gediegene Ausstattung mit sorgfältigen Abbildungen der zugehörigen Zeichnungen. Inhaltlich wird es seinem Untertitel voll gerecht: Bernhard ermöglicht dem Leser eine durch eigene Tätigkeit »bewegte Geometrie« und eröffnet ihm ein »Übungsfeld für imaginatives Anschauen«.

*Adolf Fischer*

## Das Wesen der Erde

*Christoph Göpfert (Hrsg.): Das lebendige Wesen der Erde – Zum Geographieunterricht der Oberstufe, in: Menschenkunde und Erziehung, Bd. 79. 223 S., viele Fotos, Abb., Karten und Skizzen, geb. DM 78,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999*

Das Buch von *Christoph Göpfert* ist ein Sammelband »zum Geographieunterricht der Oberstufe«. Es umfasst 14 Artikel. Zehn davon erschienen zwischen 1954 und 1997 in den Zeitschriften »Erziehungskunst« und »Die Drei«. Die Autoren dieser Aufsätze sind *Wolfgang Schad, Andreas Suchantke, Giselher Wulff, Hans-Ulrich Schmutz, Walter Liebendörfer, Hermann Fink* und *Christoph Göpfert*. Die vier Originalbeiträge stammen aus der Feder von *Dankmar Bosse, Klaus Rohrbach* und *Burckhardt Großbach*.

Jedes dieser Kapitel verdient eigentlich eine eigene Rezension. Da der Gesamtumfang den gegebenen Rahmen sprengen würde, kann eine ausführliche Version dieser Besprechung im Internet unter <http://home.t-online.de/home/Wolfgang.Creyaufmueller/publikat.htm> abgerufen werden.

*Christoph Göpfert* erläutert in der Einführung das Anliegen dieses Buches, nämlich »... ein erweitertes Verständnis unseres Planeten zu erschließen und Anregungen zu geben, wie man eine solche Sichtweise für den Geographieunterricht der Oberstufe fruchtbar machen kann. Denn gerade Jugendliche bewegt heute latent durchaus die Frage nach dem Wesen der Erde als eines Organismus. Mechanistische Erklärungen genügen ihnen meist nicht mehr ...«.

Diese Beiträge führe ich nun detaillierter aus.

*Dankmar Bosses* Thema ist der »Phänomenologische Geologieunterricht in der Oberstufe«. Er diskutiert einleitend zentrale Widersprüche oder zumindest Fragestellungen, mit denen man (d.h. auch der Schü-

ler) sich auseinandersetzen muss. Beispiel: Wenn zehn Meter Torf letztlich zu einem Millimeter Steinkohle verdichtet werden, wie sind dann 30 Meter dicke Kohleflöze entstanden? Dies ist die Frage, wenn gegenwärtige Prozesse ohne Verwandlung in die Vergangenheit zurückgedacht werden. Noch schwieriger sind äquivalente Fragen bei magmatischen Gesteinen. Den Ausweg sucht *Bosse*, indem er als Geologe das aktuelle Fachwissen auf die von Steiner herrührenden Gedanken einer Lebenssphäre der Erde überträgt. Dann müssten ferne Erdzustände eher kolloidal denn fest gedacht werden und die Ausfällungen nehmen wir heute als Ablagerungsgesteine bestimmter Epochen wahr. Dieses Bild im Hintergrund, entfaltet *Bosse* eine Möglichkeit eines phänomenologischen Geologieunterrichts, der idealerweise durch Exkursionen in die entsprechenden Landschaften ergänzt werden müsste. Fachkundig vorgetragen und durch einige Zeichnungen ergänzt, finden sich hier viele Anregungen.

*Bosses* zweiter Aufsatz widmet sich dem Berg- und Talkreuz Mitteleuropas. Durch tektonische Vorgänge in der Kruste ergaben sich zwei Hebungs/Senkungs-Kreuzstrukturen, die Mitteleuropa prägen. In der 50 Jahre alten tektonischen Strukturskizze von H. Cloos kommt dies zur Anschauung. Das Talkreuz wird durch alte Bruchstrukturen gebildet. Wenn sonst die Erde als Ganzes im Blickfeld war, dann haben wir hier eine Fallstudie für ein geologisches Detail.

*Klaus Rohrbach* nimmt »die Erde als Ganzes – ein lebendiger Organismus« ins Blickfeld. In der 10. Klasse ist das Thema die Luft-, Wärme- und Magnetfeldhülle der Erde, deren Strömungen und sonstige dynamischen Prozesse. In diesem Bereich reagiert die Erde schnell bis spontan, ganz anders als in der Geologie. Vom Aufbau her nähert sich *Rohrbach* von außen der Welt, untermalt durch Astronautenfotos, und untersucht dann detailliert die oben angesprochenen Hüllen im Einzelnen. Das geht

nicht ohne die Diskussion der gegenwärtigen Theorien und Erkenntnisse über die Gestalt der Erde (Kugel – Ellipsoid – Geoid) und die Entwicklung des Doppelplaneten-systems Erde – Mond. Steiners jahrelang unverständliche Mitteilung über eine Lebenssphäre in den Tiefen der Erde wurde vor wenigen Jahren erst verständlich, als wimmelndes (Bakterien)Leben in mehreren Kilometern Tiefe durch Bohrungen entdeckt wurde. Ganz kurz wird die Bewegung der Kontinente gestreift, dann detailliert die Atmosphäre beschrieben, ihre Zirkulation und ihre magnetischen Effekte, die im Polarlicht sichtbar werden. Auch über die weltumspannenden Zirkulationsströme des Meerwassers gewannen wir erst in jüngster Zeit ein halbwegs vollständiges Bild. Kleinräumige Spiralströmungen formen Flussbetten und -lauf, großräumigere ganze Küsten- und Deltazonen. Im Satellitenbild wird man unmittelbar an organische Präparate erinnert – allein aus der Anschauung heraus stellt sich die Frage nicht mehr, ob die Erde ein Organismus ist – es ist evident. *Göpfert* wählte dieses außerordentlich eindrucksvolle Bild aus Westbirma auch zum Titelbild des Buches. Für Schwankungen der Erdachse liefert *Rohrbach* im fließenden Text das wichtigste Zahlenmaterial und Daten wie nebenbei. Auf dieser fundierten Basis lässt sich jederzeit aufbauen. Die Schlussfrage *Rohrbachs* ist eine gegenwärtig aktuelle und für Jugendliche sogar existenzielle: Ist der Mensch eher ein Störfaktor, der den Organismus Erde krank macht, und wäre es ohne Menschheit nicht besser? Der von *Rohrbach* für diese aktuellen Gegenwartsfragen hier ausgeführte Ausweg löst ein vermeintliches Dilemma: der Mensch muss seine Rolle als Pfleger finden und annehmen, in allen Bereichen. Dieses Kapitel zeugt von tiefem Einfühlungsvermögen des Autors in latente Jugendfragen, ist wissenschaftlich topaktuell und trifft genau den Zungenschlag, der moderner anthroposophischer Fachliteratur angemessen ist.

*Burckhardt Großbach* kümmert sich um Zukunftsperspektiven und umreißt seine Überlegungen zum Geographieunterricht der 11. Klasse. Nach kurzer Einführung gibt er einen kulturgeographischen Abriss. Er breitet die zehn Landschaftsgürtel der Erde aus, die sich wieder vierfach rhythmisch gliedern, parallelisiert sie mit den Klimaten und der Vegetation und wirft von dieser Warte aus ein Schlaglicht auf die menschlichen Wirtschaftsformen in der jüngeren Vergangenheit (z.B. Kolonialismus und Kolonialwaren) und Gegenwart. Mehrere konkrete Fallstudien bereichern das Bild und zeigen, was Menschen tun können, die die zerstörte Erde pflegerisch behandeln oder als Banker Selbsthilfe fördern.

Das Buch ist ein Sammelband mit hervorragenden Aufsätzen qualifizierter Autoren. Ein Altmeister hat 14 Einzelwerke ausgewählt und mit einer gemeinsamen Klammer vereinigt. Wünschenswert wäre aus jedem Kulturkreis eine ausgearbeitete Fallstudie gewesen (Beispiele: Südamerika, Nordafrika [SEKEM], Ostasien, Europa oder Neuseeland), etwas weniger Regenwald (der durch Suchantkes zwei Artikel ein starkes Gewicht erhielt) und dafür mehr Wüste (obgleich beide innig zusammenhängen!).

*Wolfgang Creyaufmüller*

## Der klingende Kosmos

*Jürgen Vogt: Der klingende Kosmos. Studien zu den wissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Grundlagen der Musikpädagogik bei Rudolf Steiner. 218 S., geb. DM 42,-. Schott Musik International, Mainz 1995*

Als ich davon hörte, dass die Waldorfmusikpädagogik nun von einem Vertreter der akademischen Pädagogik besprochen worden sei, musste ich mir natürlich erst einmal selbst ein Bild davon machen. Jürgen

Vogt: Der klingende Kosmos – es fehlen die Anführungszeichen, die bedeuten könnten, dass der Titel ironisch gemeint sein könnte, das stimmt zuversichtlich! Der Untertitel ist wenig aussagekräftig. Das 18 Seiten lange Literaturverzeichnis (eng bedruckt!) umfasst ganze zwei Seiten Steinertitel (56 Bücher von Steiner!). Selbstverständlich sind auch Kritiker der Anthroposophie vertreten, aber das muss bei jedem ernst zu nehmenden Buch zu dem Thema dabei sein. Auch das lange Inhaltsverzeichnis gibt noch keinen Aufschluss, wes Geistes Kind der vorliegende Band ist. Umso deutlicher zeigt sich die Richtung, aus der der Wind weht, in den beiden Leitsprüchen, die Vogt für seine Arbeit wählte: zwei Kant-Zitate, das erste aus der »Kritik der reinen Vernunft«, das zweite aus »Träume eines Geistersehers«. Mit diesem Zitat macht er von vornherein klar, dass die von Steiner geschilderten »geistigen Welten« für ihn nicht existieren, und das Buch ist nicht zuletzt ein Zeugnis davon, was von der Anthroposophie übrig bleibt, wenn der »Geist« subtrahiert wird. Damit sei nicht gesagt, dass es ein geistloses Buch sei, im Gegenteil: die vielen Fußnoten zeigen einen belesenen Mann, der aus dem vollen und durchgearbeiteten Bücherregal die Informationen herausnimmt, die er gerade braucht.

Nur leider verabschiedet sich Vogt schon im ersten einleitenden Abschnitt von dem wissenschaftlichen Anspruch seines Werkes, indem er sagt: »Gänzlich gleichgültig kann vermutlich niemand der Waldorfpädagogik gegenüberstehen« (S. 25). Was das bei ihm bedeutet, erfährt man kurz darauf. Vogt fügt ein langes polemisches Zitat von Siegfried Kracauer zum Tode Rudolf Steiners 1925 ein, in dem Steiner ein »erkannter Dämon« genannt wird und die Anthroposophie ein »dämonisches Gebilde«, das »die Seele zu erhöhen und zu weihen scheint und am Ende doch nur äfft und in Sümpfe der Verworrenheit lockt« (S. 26). Im abschließenden Absatz dieses Kapitels stellt

sich Vogt in diese Tradition und gesteht nochmals, dass er nicht den Anspruch einer objektiven Darstellung erhebt.

Der weitere Inhalt der Doktorarbeit umfasst »fundierende, perspektivierende und generierende Aspekte der Waldorfpädagogik« (fast die Hälfte der Arbeit), »Bausteine anthroposophischen Musikverständnisses«, sowie »Musikunterricht an Waldorfschulen« und ein abschließendes Kapitel. Auffallend ist, dass das Kapitel über den Musikunterricht keine 30 Seiten umfasst.

Aus diesem umfassenden Werk Vogts seien hier nur wenige Stellen in Augenschein genommen, z.B. das Zitat von Prange: »Das ist, als wenn wir über den protestantischen Glauben oder die katholische Dogmatik, das kommunistische Manifest oder den Zen-Buddhismus nur von deren Anhängern und Mitgliedern unterrichtet würden« (S. 14). Aber leider bringt auch Vogt den Beweis, was dabei herauskommt, wenn man über etwas schreibt, über das man nicht genügend Bescheid weiß. Eine »schillernde Perle« in dieser Beziehung sei präsentiert: In der Fußnote Nr. 542, S. 132, behauptet Vogt: »Allein im Schlaf löst sich laut Steiners okkultur Schlaf- und Traumtheorie der ›Ätherleib« [sic!] eines jeden Menschen vom physischen Leib«. Hintergründiger und nicht auf Unkenntnis zurückzuführen ist der weitere Verlauf der Fußnote: Steiner sagt im ersten Vortrag über das Wesen des Musikalischen (GA 283), dass der Astralleib (Vogt zitiert an dieser Stelle falsch) im Schlaf sich im geistigen Bereich der Sphärenharmonie befindet, woher die Anregungen und Vorbilder für die Schaffung von Musikwerken stammen. Vogt nun nennt dies »Traumdeutung« und sagt: »Bereits Platon ist hier moderner als Steiner (...).« Der Fehler liegt im Detail: Das Erleben der Sphärenharmonie ist keinesfalls Teil der Traumphasen, sondern der Tiefschlafphasen, dem »völlig bewussten Zustand« (GA 283, S. 14). Leider hat der Leser, der nicht den Band GA 283 zur Hand hat, keine Möglichkeit, die Behauptungen nachzuprüfen.

Man könnte die Reihe der Beispiele von Vogts »Wissenschaftsverständnis« beliebig fortführen, so z.B. Vogts höchst amüsanter Versuch, einen Musiklehrplan aus der anthroposophischen Entwicklungspsychologie abzuleiten (S. 167 ff.); ein Grund übrigens, warum in der umfangreichen Bibliographie der grundlegende Aufsatz von P.-M. Riehm (Musikunterricht aus lebendiger Menschenkunde. Ein pädagogischer Essay. In: Gerhard Beilharz (Hrsg.): Erziehen und Heilen durch Musik, 1989, S. 64-92) nicht auftaucht: Er passt nicht in Vogts Konzept. Ebenso bedarf die Behauptung Vogts, die Musiktheorie der Anthroposophie sei der des New Age vergleichbar, der Zuhilfenahme von rhetorischen Mitteln, um auf den unwissenden Leser plausibel zu wirken (S. 193 ff.).

Dies alles und vieles Weitere, was vorzubringen eine Aufgabe für eine Erwiderung in Buchform ist, wäre nicht so relevant, wenn diese Arbeit von Jürgen Vogt nicht in einem renommierten Verlag wie Schott erschienen wäre. Der Verbreitungsgrad ist groß, allerdings hauptsächlich in Kreisen von Menschen, die normalerweise nicht GA 283 im Bücherbord stehen haben, die die falschen Angaben, auf denen Vogt aufbaut, nur für wahr halten können, zumal die Arbeit preisgekrönt ist (»Sigrid-Abel-Struth-Preis« der »Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik« 1994).

Michael Kalwa schreibt im Vorwort seines 1997 erschienenen Buches (Begegnung mit Musik. Ein Überblick über den Lehrplan des Musikunterrichts an der Waldorfschule, Verlag Freies Geistesleben), es solle »ein Beitrag zum Beginn eines oft und zu Recht angemahnten (...) Dialoges zwischen Musiklehrerinnen und -lehrern aller pädagogischen Richtungen« (S. 7) sein. Eine Fußnote bringt die einzige Erwähnung des Buches von Vogt in Kalwas Beitrag. Abgesehen davon, dass Kalwas Buch somit leider doch kein Beitrag zum Dialog geworden

ist, sondern wieder nur ein Monolog ist, hat er die Chance, eine solche Provokation zu erwidern, verstreichen lassen – die Frage ist warum? Er hätte doch an der einen oder anderen Stelle die offenkundigen Falschdarstellungen Vogts berichtigen können; es blieb bei der einen Erwähnung – schade!

*Oliver Schultz-Etzold*

## Lesefibel

*Peter Singer/Dagmar Gosau: Meine Lesefibel. 17 S. Hrsg.: Verein zur Förderung und Erweiterung hygienisch-therapeutischer Maßnahmen an Waldorfschulen e.V., Heidenheim 1999\**

Viele Erstklässler können schon in der ersten Klasse lesen, auch wenn sie nur die großen Buchstaben gelernt haben. Was bietet sich ihnen für »Lesefutter« an? In der Stadt lesen sie vielleicht »AOK« auf einem Gebäude oder »CDU« auf einem Plakat, und auf dem Frühstückstisch steht »KABA«. Die Lesebücher der Waldorfschule setzen die Kleinbuchstaben voraus, und auch die marktüblichen Bücher für Leseanfänger erschließen sich einem Waldorfschüler frühestens in der zweiten Klasse. Die Kinder erleben, dass sie etwas können, es fehlt ihnen aber die Möglichkeit, diese Fähigkeit anzuwenden und zu üben. Statt Aha-Erlebnissen stellt sich Frustration ein und die Lust am Lesen wird erst einmal gebremst. Nicht alle Eltern machen sich die Mühe, zur Selbsthilfe zu greifen und für ihr Kind das erste Buch mit großen Buchstaben selbst zu schreiben, zumal eine pädagogisch sinnvolle Auswahl schwer zu treffen ist. Die Klassenlehrer stehen, wenn ihre Klasse so weit ist, dass mit dem Lesen begonnen werden kann, vor der Frage, ob dies mit einem selbstgeschriebenen Epochenheft geschehen soll oder mit einem »echten« Buch, was die Motivation steigert und den Kindern das »Ich kann lesen«-Gefühl noch nachhaltiger vermittelt.

Nur gab es bislang kein Lesebuch, das nur mit Großbuchstaben arbeitet.

Abhilfe schafft seit einigen Monaten das Büchlein »Meine Lesefibel«, das vom »Verein zur Förderung und Erweiterung hygienisch-therapeutischer Maßnahmen an Waldorfschulen e.V.« in Heidenheim herausgegeben wird. Die kleinen Texte und Verse sind mit viel Sachverstand von dem erfahrenen Waldorflehrer Peter Singer ausgewählt worden und enthalten sowohl bekannte wie neue Sprüchlein, die sich im Schwierigkeitsgrad steigern. So haben die Kinder Erfolgserlebnisse und rasseln doch nicht einfach auswendig die Texte herunter. Spielerische Lautmalereien und Humor kommen nicht zu kurz, die Reime bieten Bekanntes und verlangen doch genaues Hinsehen. Die Zeichnungen von Dagmar Gosau sind ausgesprochen gelungen und sprechen für sich. Sie bilden einen runden Zusammenklang mit den Sprüchen und erzählen selbst kleine stimmungsvolle Geschichten. Die Buchstaben sind handgeschrieben und in Faksimile gedruckt, so dass sie lebendig wirken und auch in ihrer Größe den Erstlesern angemessen sind. Sie sind genau wie die Illustrationen bräunlich gehalten, was auf dem gelblichen Papier einen freundlichen Eindruck macht. Dieses hat eine etwas gröbere Struktur, die auch den Tastsinn anspricht, so dass man das Heft im DIN-A5-Querformat gerne zur Hand nimmt.

Nun bleibt nur noch, Erfahrungen mit der Lesefibel zu sammeln und darüber zu berichten, damit die Idee Verbreitung findet und weiterentwickelt werden kann.

*Ulrike Schmoller*

\* »Meine Lesefibel« kann gegen eine Spende von DM 10,- bzw. DM 8,- (Klassensatz) an den herausgebenden Verein bezogen werden über Peter Singer, Blockäcker 22, 89520 Heidenheim, Tel. 07321-62745.

## Tell für Kinder

*Wilhelm Tell, nach Friedrich Schiller. Mit Bildern von Ulrike Haseloff, nacherzählt von Barbara Kindermann. 36 S., geb. DM 29,80. Kindermann Verlag, Berlin 1998*

In der exklusiven, gleichwohl preiswerten (bisher sechsbändigen) Reihe »Weltliteratur für Kinder« ist eine Nacherzählung der Tell-Sage »nach Schiller« von Barbara Kindermann erschienen. Barbara Kindermann überträgt aber nicht einfach Schillers Schauspiel in Prosa, sondern akzentuiert, verzichtet z.B. auf den von Schiller frei erfundenen Rudenz-Berta-Handlungsstrang und beschränkt sich auf den Schweizer Aufstand und die Kerngeschichte um den Apfelschuss. Und das ist gut so, denn diese klassische Geschichte um Unrecht, Provokation, Widerstand und Aufstand wird so in ihren Grundzügen leichter erfassbar.

Die Sprache des Textes ist ein wenig altertümlich, hebt sich aber dadurch von der Alltagssprache ab und somit die Geschichte aus dem alltäglichen Geschehen heraus. Man mag sich vielleicht daran stoßen, dass die bekannten Sprichwörter Schillers (»Der Starke ist am mächtigsten allein ...«) wörtlich auftauchen, so dass ihre Versrhythmik den Fluss der Prosa stört. Gleichwohl lohnt es, sie als Treib-Gut zu bemerken.

Die ausdrucksstarken Illustrationen von Ulrike Haseloff greifen auf der jeweils rechten Seite des aufgeschlagenen Buches die zentralen Szenen der Handlung auf und sind von einem kommentierenden Rahmen (Sterne = Nacht; Lanzen = Gewalt) umgeben, ergänzt durch ein kleines Detailbild. So erhält man unterschiedliche Blickrichtungen auf eine Handlung, unterstützt von kleineren Bildern, die in den Fließtext der linken Buchseite eingestreut sind und gut mit der Geschichte korrespondieren.

*Volker Ladenthin*

## Ostern mit Kindern

*Maya Peter: Um Ostern mit Kindern. Geschichten, Gedichte, Legenden für Kinder bis zum 10. Lebensjahr. Ogham Bücherei Bd. 32. 98 S., geb. DM 16,-. Verlag am Goetheanum, Dornach <sup>5</sup>1998*

»Festeszeiten sind Nahrung für die Seele, wie die Mahlzeiten im Tageslauf Nahrung für den Leib sind«, formuliert Charlotte Roder in Anlehnung an Rudolf Steiner im Vorwort dieses kleinen Geschenkbüchleins. Die zwei Teile des Buches geben keine Anleitung zum Feiern des Osterfestes mit Kindern, sondern sind eine Sammlung von Versen, Gedichten, Legenden und Geschichten verschiedener Autoren, gesammelt von Erziehern, teilweise nacherzählt und vielfach bewährt. Der erste Teil des Bändchens stellt eine Schatztruhe für die Kleineren dar, die jedes Jahr wieder geöffnet werden kann (zum Vorlesen oder Rezitieren). Der zweite Teil ist für die »größeren« Kinder, die unter Umständen diese Geschichten schon gerne selber lesen. Das Buch ist ein Familien-Begleitbuch für die Osterzeit.

Auch für den Religionsunterricht in der Unterstufe stellt diese Sammlung eine kostbare Bereicherung dar. *Veronika Pil-*

## Neue Literatur

*Karl-Martin Dietz: Die Wette um den Menschen – ihr vorläufiger Ausgang im 20. Jahrhundert. 38 S., geh. DM 12,-. Menon Verlag, Heidelberg*

*Paul Herrmann: Nordische Mythologie. Neu herausgegeben von Thomas Jung. 357 S., kart. DM 18,-. Aufbau Taschenbuch Verlag, Berlin*

*Leena Timpe: Elias Lönnrot. Eine biographische Skizze. 60 S. mit zahlr. Illustrationen von Archibald Bajorat, brosch. DM 22,-. Amtshofpresse & Manufaktur, Ottersberg*