

NEUE BÜCHER

Neuer englischer Waldorf-Lehrplan

Martyn Rawson / Tobias Richter (Ed.): The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Waldorf Resource Books No. 4. 220 S., brosch. £ 18,-. Forest Row, Sussex, Steiner Schools Fellowship Publications 2000

Als ich kurz nach Ostern dieses Jahres bei der großen Welt-Lehrertagung am Goetheanum in Dornach, die dort alle vier Jahre stattfindet, neugierig in die Arbeitsgruppe »Lehrplanentwicklung« kam, wo an die hundert Kolleginnen und Kollegen aus allen Erdteilen versammelt waren, wurde dort einleitend gefragt, ob es notwendig sei, englische Beiträge ins Deutsche zu übersetzen. Niemand meldete sich. So verlief die gesamte Diskussion in englischer Sprache. Für mich war das ein symptomatisches Ereignis. Die Waldorfpädagogik scheint ihre »Inkubationszeit« in Deutschland jetzt endgültig hinter sich zu haben. Ihre weltweite Ausbreitung gibt ihr eine neue Qualität.

Worin diese Qualität besteht, zeigt sich besonders deutlich an der neuen Gesamtdarstellung des Waldorf-Lehrplans, die von einer englischen Arbeitsgruppe unter der Federführung von *Martyn Rawson* erarbeitet worden und jetzt seit Ostern zu haben ist. Man erinnert sich: Als Rudolf Steiner im Frühjahr 1925 unverhofft starb und das Stuttgarter Lehrerkollegium nach fünf dynamischen Aufbaujahren unter seiner Leitung jetzt völlig auf sich selbst gestellt war, hielt *Caroline von Heydebrand* während der Sommerferien in einer genialen Skizze fest, was bis dahin erreicht worden war. So entstand, zunächst als ein Sonderheft der Waldorfschul-Nachrichten veröffentlicht, der bekannte »Heydebrand-Lehrplan«, der Leh-

ren und Eltern für Jahrzehnte zur Orientierung diente. Mehr brauchte man zunächst nicht. Die Verhältnisse waren überschaubar, vieles wurde von Mund zu Mund und durch Gewohnheit weitergegeben, und der gemeinsame Enthusiasmus war wichtiger als jede theoretische Vertiefung. Während der Verbotszeit, bis zum Zusammenbruch des Nazi-Regimes, erarbeitete dann *E. A. K. Stockmeyer* eine umfangreiche, behutsam kommentierte Sammlung von Hinweisen Rudolf Steiners zu den einzelnen Unterrichtsfächern, die nach dem Krieg als Manuskriptdruck der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen veröffentlicht und bis heute immer wieder aufgelegt wurde. In den 60er Jahren begann dann im Bereich des staatlichen Schulwesens eine tiefgreifende Umgestaltung der deutschen Bildungslandschaft und ihrer maßgeblichen Theorien. Die angestaubten alten Lehrpläne wurden durch scharfsinnig begründete »Curricula« ersetzt, die nicht nur inhaltliche Vorschriften oder Anregungen für den Unterricht umfassten, sondern hierarchisch strukturierte Zielbeschreibungen, Angaben zur Unterrichtsmethode und Hinweise oder Vorschriften zur »Evaluation«, zu umfassender Kontrolle und Bewertung. Die Waldorfbewegung ging an dem allen gewissermaßen mit ahnungsloser Unschuld achtlos vorbei. Zu einem Gespräch mit den neuen Auffassungen kam es nicht, und niemand bedauerte das, ja es wurde nicht einmal bemerkt. Schwierigkeiten, die der abweichende Waldorf-Lehrplan bei Verhandlungen mit den Behörden über Fragen der Schulabschlüsse mit sich brachte, wurden ad hoc durch mehr oder weniger geschicktes Verhandeln gelöst, aber nicht vom Grundsätzlichen her in Angriff genommen.

Mit den neugegründeten Waldorfschulen in Osteuropa trat dann plötzlich die drin-

gende Frage auf, wie dort durch geeignetes Informationsmaterial zu helfen sei und wie einem drohenden »Wildwuchs« bei der Gründung neuer Schulen begegnet werden könne. Inzwischen waren zwar zu den einzelnen Unterrichtsgebieten und zu vielen speziellen methodischen Fragen wertvolle Publikationen erschienen, aber einen durchdachten, einheitlichen Waldorf-Lehrplan, geschweige denn ein »Curriculum« gab es nicht. In dieser Situation konnte man dankbar an Vorarbeiten anknüpfen, die zu Beginn der 90er Jahre durch Waldorf-Kollegen in Wien zum Zweck der Vorlage bei der städtischen Schulbehörde geleistet worden waren. Es bildete sich eine Arbeitsgruppe, die unter der Federführung von *Tobias Richter*, im Auftrag des »Haager Kreises«, die Wiener Erstfassung zweckentsprechend umzugestalten versuchte. Im Jahre 1994 wurde ein interner Probedruck an alle deutschen Waldorfschulen verschickt. Ein Jahr später erschien eine wesentlich verbesserte Fassung, die in den letzten Jahren an vielen Orten dankbar benutzt worden ist und besonders den neuen Schulen in den ehemals sozialistischen Ländern geholfen hat.

So kommt es, dass auch die neue englische Publikation Tobias Richter als Mitheerausgeber nennt. Der Versuch, auf der Grundlage einer vollständigen Übersetzung des »Richter-Lehrplans« eine Adaption an die englischen Verhältnisse zustande zu bringen, erwies sich aber als nicht durchführbar. Fast alles musste neu durchdacht und neu geschrieben werden. So formierte sich die »British Curriculum Research Group«: John Burnett, Trevor Mepham, Shirley Noakes, Dorothy Salter, Anne Tandree und Martyn Rawson. Das Ergebnis ihrer Arbeit ist ein Geschenk für die Waldorf-Bewegung: Es ist die erste auch nach außen vorzeigbare Fassung eines modernen Waldorf-Curriculums, in bestem englischem Wissenschaftsstil, lebendig und allgemein verständlich geschrieben, durch und durch undogmatisch und offen für produktive Neuerun-

gen. Zum ersten Mal werden hier auch Methodenfragen der Curriculumentwicklung breit erörtert (S. 3 ff.). Mehr als alle vorangegangenen Versuche bezieht das Werk Hinweise auf besondere Unterrichtsmethoden mit ein. Musterhaft zeigt es, wie man unbefangen mit den bildungspolitischen Rahmenbedingungen, hier mit dem berückichtigten National Curriculum in Großbritannien, umgehen kann. Klar wird herausgestellt, wie das »National Curriculum« zwar detaillierte Vorgaben macht, aber eigentlich kein rational begründetes Bildungskonzept vertritt. Das Waldorf-Curriculum kann voll mithalten: Die Kontrollstufen (Key Stages) zwei bis vier werden anstandslos erreicht, lediglich bei Stufe eins gibt es (menschkundlich plausibel begründete) Abweichungen. Mit englischem Realitätssinn beschreibt das Buch »what is good practice, what is usually done, when and why«. Und zugleich wird jede Waldorfschule dazu ermuntert, in Freiheit von diesem Bild abzuweichen. Auch die menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik werden neu gesehen. Wo Heydebrand schreibt: »In jeder Schule, die mit anthroposophischer Pädagogik arbeitet, waltet bestimmend das ewige Bild des wahren Menschenwesens« (auch wenn sie dann »in den Einzelheiten der Ausformung der Erziehungskunst« Variationen zulässt), spricht Martyn Rawson vom »living archetype« (S. 7 f.) und trifft das Gemeinte in ungleich freilassenderer und offenerer Weise.

Vom Aufbau her folgt das Buch seinen Vorgängern. Es stellt den Waldorf-Lehrplan »horizontal« (nach Altersstufen geordnet) und »vertikal« (nach Fächern geordnet) vor, aber ausführlicher und klarer begründet. Angesichts der gegenwärtigen neuen Welle von Prüfung und Kontrolle, wie sie in TIMSS- und PISA-Studien zum Ausdruck kommt, ist für deutsche Leser das Kapitel über »evaluation and assessment« besonders interessant. Knappe zwei Seiten, aber vermutlich die zur Zeit beste und präzise-

ste Zusammenfassung der besonderen Evaluationsmethoden und -möglichkeiten der Waldorfschule.

Das umfassende Literaturverzeichnis enthält viele englische Original-Arbeiten. Man staunt, was im Lauf der Jahre jenseits des Kanals und in den Vereinigten Staaten von Waldorf-Fachleuten erarbeitet worden ist. In einer Reihe von Anmerkungen enthalten auch die einzelnen Lehrplankapitel eine ganze Reihe von wichtigen Hinweisen auf die Sekundärliteratur. Dennoch würde man sich bei einer Neuauflage wünschen, dass diese Hinweise weiter ausgebaut werden. Die Herausgeber betrachten ihren großen Wurf ausdrücklich als im Durchgangsstadium befindlich und laden die Waldorfpädagogen in aller Welt zur Mitarbeit an revidierten Neufassungen ein. Rawson schreibt von einem »on-going process of inner renewal« (S. 12). Eine umfassende Dokumentation guter Waldorfpraxis aus den verschiedensten Ländern schwebt ihm vor, eine Differenzierung der Lehrplanarbeit gemäß der Eigenart der Länder und Regionen, in denen Waldorfpädagogik heute lebt. Ein entsprechender Begleitband soll sobald als möglich erscheinen. Man darf davon manches erhoffen. Zunächst aber möchte man wünschen, dass der neue englische Waldorf-Lehrplan möglichst bald ins Deutsche übersetzt wird. Hierbei könnte man die Kapitel über den muttersprachlichen Unterricht und über den Unterricht in Geschichte durch die vorliegenden Fassungen des »Richter-Lehrplans« ersetzen. Vor allem käme es darauf an, dass die einleitenden und begründenden Partien des Werkes, die in so vorbildlicher Weise einen plausiblen Anschluss an das allgemeine pädagogische Gespräch außerhalb der Waldorflandschaft herstellen, für den Gebrauch an Waldorfschulen in Deutschland zugänglich werden. Im Übrigen darf man gespannt darauf sein, was der »British Curriculum Research Group« in den nächsten Jahren sonst noch Neues einfällt.

Johannes Kiersch

Mündige Schule

Henning Kullak-Ublick (Hg.): Erziehung zur Freiheit – in Freiheit. Aktion Mündige Schule. 160 S., kart. DM 20,-. Flensburg 2000

Einschließlich des Vorwortes liegen 19 Beiträge und Interviews zum Thema vor – ein wirklich bunter Strauß! Will man zum Kernanliegen vordringen, dann findet man dies genau in der Mitte des Bandes vom Herausgeber dargestellt mit dem Thema: Warum eigentlich eine »Aktion Mündige Schule«? Dort wird die schleswig-holsteinische Initiative für Selbstverwaltung, Vielfalt, Innovation und fairen Wettbewerb im Bildungswesen vorgestellt. Grundlage der Initiative ist, dass die schleswig-holsteinische Verfassung Volksbegehren und Volksabstimmung zulässt – im Unterschied zu den meisten Bundesländern. Auf Grund dieses Tatbestands kam eine Gruppe aus der Flensburger Waldorfschule auf den Gedanken, dieses Instrument zu nutzen, um den entsprechenden Schulverfassungsartikel der Landesverfassung dahingehend auszubauen, dass Schulen, die es wollen, die gesetzliche Möglichkeit erhalten, im Rahmen einer eigenen Trägerschaft eine weitgehende pädagogische, organisatorische und wirtschaftliche Selbstständigkeit erhalten können, ferner dass eine Selbstrekrutierung der Lehrerkollegien möglich wird sowie die wichtige Tatsache, dass Vertreter aller Schularten in die Schulaufsicht einbezogen werden. Die Schulaufsicht soll künftig die Rechts- von der Fachaufsicht trennen. In der Finanzierung sollen dieselben Gesichtspunkte für alle Träger gelten, so dass tatsächlich die Erziehungsberechtigten selbst die Schulart für ihre Kinder wählen dürfen. An die Stelle der Schulpflicht tritt die Unterrichtspflicht.

Diese Idee wurde im Land so zündend vertreten, dass in dem kleinen Bundesland

37.000 Erwachsene ihre Unterschrift gaben – fast das Doppelte dessen, was das Quorum vorschreibt. Freilich ist die Zustimmung des Landtages zu einem Volksbegehren erforderlich. Da begann nun ein spannendes Drama: die zuständigen Fachausschüsse votierten dafür, das Plenum lehnte mit den Stimmen der Mehrheitsfraktionen ab, mit der Begründung, dadurch würde das Schulwesen verteuert (schon durch die wenigen Freien Schulen um 50 Millionen Mark), indem per Volksabstimmung in das parlamentarische Haushaltsrecht eingegriffen würde. Gegen diese Blockade hat die Initiative eine Klage beim Verfassungsgericht eingereicht. Dies ist der augenblickliche Stand. Die Bildungspolitik des kleinen Bundeslandes kam in beträchtliche Bewegung.

Anlässlich des 50jährigen Bestehens der Waldorfschulen im Land versammelt die Initiative mit der Herausgabe der vorliegenden Schrift Beiträge aus Mund und Feder der (bildungs-)politischen Prominenz. Mit fast ironischer Dialektik gibt die Kultusministerin aus Kiel ein Geleitwort, bei dem das Qualitätsmanagement als besondere Aufgabe hervorgehoben wird. In der Evaluation der Leistung von Schülern steht das kleine Land ganz vorne. Die Ministerin meint, dass die Verantwortung für Qualität von Schule den Dialog über Gruppen- und Parteiinteressen hinweg fordert. Sie spricht dann davon, dass dadurch der richtige Weg gefunden werden könne. Die Frage ist freilich – wohin? Denn zu den verschiedenen Räumen der Wirklichkeit und des sozialen Lebens gibt es recht verschiedene Wege. Noch wichtiger als der Dialog über den richtigen Weg ist, dass man seinen gehen kann, und zwar aus eigener Zielsetzung. Und das will die Aktion mündige Schule.

Durch den bekannten Erziehungswissenschaftler *Peter Struck* wird die Schulszene markant beleuchtet: 43 Prozent der Schüler kritisieren ihre Lehrer, ein Großteil der Lehrer wiederum leidet an der Institution und an den Schülern, Eltern stellen unter-

schiedliche Erwartungsansprüche zum Teil gegensätzlicher Art an die Lehrer, die Industrie bemängelt zu geringe Kenntnisse, Unselbstständigkeit der Schulabsolventen, deren Team- und Konfliktfähigkeit völlig unentwickelt sei, kurzum, man sieht in ein Geflecht unentwirrbarer Beziehungen, in dem man sich nur verheddern kann. Das Ganze wird dann noch überzuckert von der Finanznot der Länder – in einem der reichsten Länder der Welt. Dieses System wird sechzehnfach administriert und (einheitlich) zusammengehalten von den Abschlüssen her, die die Kultusministerkonferenz managt und von denen einst Bundeskanzler Kohl sagte, sie seien die »reaktionärste Einrichtung der Bundesrepublik«, im Vergleich dazu sei der Vatikan weltoffen.

Die Widersprüche, zwischen denen die Schule sich entfalten soll, sind Legion: 80 Prozent der Pädagogen sind vom Burn-out-Syndrom (Stress, Verunsicherung, Schweißausbrüche, Zittern, Schlaflosigkeit, Ängste) betroffen. Sie haben kein Selbstvertrauen, sind überempfindlich. In den Elternhäusern ist der Anteil erzieherischen Handelns innerhalb des Zusammenlebens weitgehend nicht existent, Kinder sind oft verhaltensgestört, lernschwierig, gewalttätig, süchtig. Dabei wird der Schule von Eltern vorgehalten, es werde zu wenig gelernt, außerdem das Falsche vermittelt, die eigenen Kinder würden ungerecht beurteilt. Vor diesem Hintergrund werden dann Vorschläge zur Veränderung entwickelt: eine neue Lehrerbildung, die Schule als Lernwerkstatt, Computer, Internet, Teilhabe der Eltern, Aufhebung des 45-Minuten-Taktes, Gliederung der Schulen in verschiedene Richtungen, aber auch Turbo-Schulen. Struck stellt auch wie andere die Frage, ob die Schule am Ende sei. Vier Millionen haben trotz Schulbesuch in Deutschland weder Lesen noch Schreiben gelernt, eine zunehmende Zahl der Kinder im Vorschulalter bleibt in der Sprachentwicklung zurück (ein Viertel). Dazu kommt eine wachsende Rechenschwä-

che bei immer mehr Schülern. Die häusliche Versorgung ist problematisch: ein Teil der Schüler ist nicht richtig ernährt, Gummibärchen statt Frühstück, ein Teil wird vernachlässigt, während andere Elternhäuser früh auf Leistung orientiert sind.

Doch nicht für Abschaffung der Schule plädiert Struck, sondern für eine andere Schule. Die Schule muss mehr Erziehungsanteile auch der häuslichen Erziehung übernehmen. Über Schule ist wieder vermehrt gemeinsam zu sprechen.

Johannes Kiersch hat in seinem Beitrag vier Elemente des posttotalitären Systems herausgearbeitet, anhand einer Taxonomie Vaclav Havels, nach dem erstens die Macht dadurch legitimiert wird, dass sie zum Wohle (der Arbeiterklasse) geschieht, so war die Parole der Linken. Ihr eignete zweitens eine Ideologie, die mit religiösem Ernst vertreten wird, drittens besteht ein Ritualsystem bürokratischer Regeln, schließlich das Ritualsystem mit eigenen Abläufen. Diese Strukturmerkmale wendet Kiersch dann auf das Schulwesen an. In diesem entsteht ein Druck von außen und innen, einerseits durch das Befinden der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft, die Folgen decken sich mit denen von Struck aufgewiesenen. Die Anpassung an die gegebene Situation besteht in einer piffigen Form der Auslagerung: Kunst findet etwa in der Musikschule, Sport im Verein usw. statt. Auch einige Waldorfschulen halten dies für eine Lösung ihrer Finanzprobleme. Ein angemessenerer Weg wäre freilich, neue Formen innerhalb der Schule aus einem pädagogischen Konzept heraus zu schaffen. Dafür skizziert er Beispiele, so etwa die »Alliance for Childhood«.

Manfred Borchert stellt in anschaulicher Weise pädagogisch engagiert das Modell der Freien Alternativschulen am Beispiel der Thalschule vor, die vom pädagogischen Engagement ihrer Lehrer lebt und all jene Probleme sicherlich besser überwindet als noch so gut gemeint verordnete Schulmo-

delle. Durch *Benediktus Hardorp* wird die Idee des Bildungsgutscheines vorgestellt, eines gerechten Modells zur Finanzierung von allgemeinbildenden Schulen, die Freiheit ermöglicht. Durch das Interview mit *Johann Peter Vogel* wird deutlich, dass viele im öffentlichen Bewusstsein verhaftete Begriffe heute anders interpretiert werden müssen, so z. B. die Unterscheidung von öffentlich und privat. Die noch immer sogenannten Privatschulen erfüllen einen öffentlichen Auftrag, denn in einer Bürgergesellschaft ist der Bürger nicht mehr Instrument und Objekt, sondern selbstständig handelndes Subjekt. Dies ist in der Wirtschaft schon lange üblich. Damit verändert sich notwendig auch das Profil der Schulaufsicht. Wer käme in der Wirtschaft auf die Idee, die TÜV-Funktion den Automobilherstellern zu übertragen? Im Bildungswesen ist das noch immer gängig. Selbst wenn die Freien Schulen von fünf auf sechs Prozent zunehmen würden, heißt das, dass 200 große Schulen gegründet werden müssten. Dies wird in Deutschland ein mühseliger Vorgang. Veränderungen sind zwar auf juristischem Wege möglich, verlaufen, wie in eindrucksvollen Beispielen gezeigt wird, aber unendlich zäh, und zwar zunächst immer gegen die Initiatoren, allein durch die Zeitdauer juristischer Entscheidungen.

Wir greifen noch den Beitrag von *Bernd Hadewig* heraus, der auf 12 Druckseiten darlegt, mit welcher subtilen Verwaltungsmethoden – und dies bei erklärtem guten Willen der Regierung – das Leben der Schulen in Freier Trägerschaft im nördlichen Bundesland schwer gemacht wird. In den letzten zehn Jahren kam es immer wieder zu neuen Erfindungen, wie Zuschüsse gekürzt werden können. Für Bauvorhaben hat das Land beispielsweise 1,1 Millionen Mark Fördermittel eingesetzt, das Antragsvolumen beträgt 50 Millionen. Als Flächenstaat hat dieses Land bisher noch keine Schülerbeförderungskosten vorgesehen! Dies sind materielle Schwierigkeiten, es gesellen sich

juristische hinzu, etwa in der Frage der Schulabschlüsse. Freiheit ist ein mühseliger Weg, ständig bedroht.

Der Band endet mit einem Beitrag von *Christoph Strawe* über die Menschenrechte und einem Entwurf zu einer Charta der Grundrechte der Europäischen Union, die insbesondere im Bildungsteil im Sinne von Freiheit und Bürgergesellschaft ausformuliert wurde. Insgesamt ein vielseitiger, lesenswerter Band!

Stefan Leber

Mit Goethe die Welt sehen lernen

Heinrich Schirmer: Unsere Italienische Reise. Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück. In: Lehrkunstwerkstatt III, hrsg. Von H. C. Berg u.a. 269 S., kart. DM 24,80. Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel 2000.

Am intensivsten lernt man, wenn man Menschen ausgiebig begegnet, die es auf einem oder einigen Gebieten zur Meisterschaft gebracht haben. Man nimmt teil an der Art, wie sie ihren Handlungen eine Richtung zum Sinnvollen und Bedeutenden geben und wie sie sich im Betrachten der Welt weitere Zusammenhänge und Einsichten erschließen, die von der äußeren Erscheinung zum geistigen Kern der Sache führen. Solche Teilnahme ist ein Lernen, das mehr als nur Kenntnisse vermittelt; denn es regt die Steigerung der eigenen Kräfte an. Es führt zu neuen Formen der Erfahrung und neuen Maßstäben für das eigene Verstehen und Handeln. Die lebensvolle Begegnung mit einem bedeutenden Menschen hat eine erweckende Wirkung in Bereichen der eigenen Persönlichkeit, die man bisher bestenfalls ahnte.

Um ein Lernen dieser Art geht es in dem Buch »Unsere Italienische Reise« von Heinrich Schirmer. Der Meister, dem die Schülerinnen und Schüler einer 12. Klasse begegnen, ist eine der umfassendsten Persönlich-

keiten, es ist Goethe – und zwar in der wohl entscheidendsten Phase seiner Biographie. Zunächst ist man etwas überrascht: »Die italienische Reise« in einer 12. Klasse? Dieses ungewöhnliche Thema überzeugt aber, wenn man die pädagogische Intention erfasst hat und dann die pädagogisch-didaktische Durchführung kennenlernt.

Man ist von vornherein aufs Äußerste gespannt: Auf welchen Wegen kann man Schüler zu einer solchen Begegnung mit Goethe führen? Der Weg des Unterrichts orientiert sich besonders an Martin Wagenscheins exemplarisch-genetisch-sokratischer Methode, mit der dieser seine Schüler in der Physik und Mathematik zu einem wirklichen Verstehen geführt hat. Schirmer zeigt, dass diese Methode auch für das Gebiet der Literatur fruchtbar angewendet werden kann. Man nimmt daran teil, wie die Schüler wach werden für Goethes Umgang mit den Erfahrungen: Wie er sich z.B. ein umfassendes Bild einer Stadt erwirbt, wie er ein Kunstwerk betrachtet und in seine Komposition eindringt; aber auch wie er seine Prosa-Iphigenie in die klassische Form umarbeitet. Das ist nur möglich, wenn man die Schüler dazu anregt, das alles – soweit das im Unterricht geschehen kann – selber nachzuvollziehen. Dies verlangt eine große pädagogische Phantasie; denn es kann nur gelingen, wenn im Unterricht Situationen entstehen, die dieses Nachvollziehen herausfordern. Und so erfährt man, wie durch eine hohe pädagogische Könnerschaft Schüler für das Sehen und Handeln Goethes erwachen.

Schirmer bezeichnet sein ungewöhnliches Projekt als eine Trilogie. Der erste Teil dieser Trilogie ist eine einwöchige Epoche, in der den Schülern die Wege Goethes zum Bewusstsein kommen. Der zweite Teil ist eine zweiwöchige Italienfahrt. Nun erfährt man, wie die Schüler nach dieser Vorbereitung Rom begegnen. Hier ist es die Stadt mit ihren verschiedenen historischen Schichten, die Kunst, das Leben des heutigen Rom.

Die Schüler stehen an den Stätten, die auch für Goethe wichtig waren, und ahnen z.T., was solche Begegnungen biographisch bedeuten können. Die zweite Etappe der Reise führt in die Gegend von Neapel. Hier geht es stärker um das Erleben der Landschaft und das Betrachten der Pflanzenwelt – eines der großen Themen für Goethe in Italien. Eine der eindrucksvollsten Passagen dieses lebendigen Reiseberichts ist die Begegnung der Schüler mit den Tempeln von Paestum. Da erwacht in manchem der jungen Menschen ein tieferes Griechenland-Erlebnis.

In diesem zweiten Teil wird deutlich, inwieweit das im Unterricht Erfahrene zu einer Fähigkeit des Anschauens wird. Es wird klar: Eine wirkliche Annäherung an Goethe braucht Jahre; denn es geht um Entwicklung und Reifen. Wie sollte das aber geschehen ohne lebendige Anfänge?

Der dritte Teil der Trilogie ist Rückblick und Ernte. Es entsteht ein Buch »Unsere Italienische Reise« mit Berichten, Bildern, die in Italien gezeichnet wurden, Photographien u.a.m.

So wird man als Leser in ein vielschichtiges Geschehen hineingenommen. Man erfährt, wie sich das Projekt verdichtet, wie die Schüler mit ihren Gedanken und Vorschlägen in das Entstehen einbezogen werden und was man durch einen sinnvollen Wechsel der Unterrichtsmethoden erreichen kann. Durch die Weite des geistigen Horizontes und die hohe literarische Qualität des Textes ist man im besten Sinne engagiert. Eine solche Form des Berichts regt zum Vergleich mit der eigenen Erfahrung an, sie macht neue Horizonte sichtbar. Man stimmt der Äußerung von Wolfgang Klafki, dem bekannten Erziehungswissenschaftler, voll zu, die man in dessen Nachwort findet: die Arbeit Schirmers dokumentiere »eine ungewöhnlich hohe Qualität der Unterrichtsplanung und -durchführung, deren ... Voraussetzung eine ... weit überdurchschnittlich hohe, auch über die Literaturwissenschaft hinausweisende Sachkompe-

tenz des Verfassers war« (S. 245).

Der Untertitel »Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück« weist auf einen besonderen Sachverhalt hin. Die Beteiligten der Trilogie waren Waldorfschüler, der Ort des ersten Teiles eine Waldorfschule und der Autor ein geschätzter Kollege. Das Grundkonzept dieser »Unterrichtsinzenierung« entstammt aber der Lehrkunst-Didaktik, die sich in einigen grundlegenden Punkten von der Erziehungskunst der Waldorfschulen unterscheidet. Es gibt Nähe und Differenz; das wird von Schirmer klar und sachlich beschrieben. Die Lehrstücke der Lehrkunst-Didaktik sind in der Unterrichtspraxis ausgearbeitete Themen, die wie der Text eines Schauspiels zu einer nächsten »Inszenierung« auf der Bühne der Schule anregen wollen. Und so findet man in dieser Didaktik manchen Begriff, der der Dramaturgie entlehnt ist.

Das Buch von Schirmer – es ist die geraffte Form seiner Dissertation – ist aber vor allem auch in anderer Hinsicht ein Lehrstück: Es regt durch die Beispiele von pädagogischer Phantasie, durch die Art, wie Schüler in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, durch das Hinführen zu einem bedeutenden Menschen und den Reichtum an geistigen Gesichtspunkten, die den Bericht ins Allgemeine ausweiten, zu einer Erweiterung des eigenen pädagogischen Horizontes an.

Ernst-Michael Kranich

Begabung – Handicap?

Cornelia Jantzen: Rätsel Legasthenie – Begabung oder Handicap? Denkanstöße für ein neues Verständnis. 240 S., geb. DM 36,-. Verlag Urachhaus, Stuttgart 2000

Das Phänomen der Legasthenie begegnet uns mehr und mehr in den Klassenzimmern, zu Hause bei der Hausaufgabenbetreuung, im Förderunterricht ...

Gibt es heute mehr legasthenisch veranlagte Menschen oder hat sich das Augen-

merk gegenüber dieser Eigentümlichkeit verschärft?

Wie gehen wir als Eltern, Lehrer, Begleitende mit diesen rätselhaften Verhaltensweisen um, welche so oft in Lebenswidrigkeiten bis hin zur bitteren Not der Betroffenen führen?

Cornelia Jantzen (Jahrgang 1953) gibt mit ihrem Buch »Rätsel Legasthenie« eine Fülle von Denkanstößen für ein neues Verständnis. Sie studierte Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Legasthenie. Jahre später begegnete ihr das Phänomen der Legasthenie »im Doppelpack am Frühstückstisch« wieder. Frau Jantzen ist Mutter zweier legasthenisch veranlagter Kinder. Somit ist sie mit dem Thema noch viel näher in Berührung gekommen, als dies zuvor im Studium möglich war. Sehr bewegend ist an ihrem Buch die Intensität der Suche nach neuen Fragen und Antworten, beeindruckend auch ihre Schilderungen aus der Praxis.

Zwei Menschen sind ihr besonders wegweisend und inspirierend: Rudolf Steiner, dessen visionärer Pädagogik sie durch die Entscheidung zur Waldorfpädagogik für ihre Kinder begegnete, und Ronald D. Davis, dessen Buch »Legasthenie als Talentsignal« ihr völlig neue Perspektiven erschloss.

Cornelia Jantzen arbeitet als Legasthenieberaterin in Hamburg. Ihr unermüdliches Forschen, ihr Mut zu immer neuen Fragen, die Offenheit und Liebe zu den betroffenen Kindern erschließen ihr neue Sichtweisen. Steiner wie Davis gaben den Impuls zu ihren Studien. Frau Jantzen zeigt viele Verbindungen und Parallelen zwischen Waldorfpädagogik und der Davis-Methode auf. Etwas irritierend kann die Wahl ihrer Begriffe manchmal auf den Leser wirken. So schreibt sie beispielsweise über die Verwandtschaft des anthroposophischen und Davis'schen Ansatzes und ortet den Orientierungspunkt nach Davis genau an der gleichen Stelle wie Steiner das »Ätherherz«. Das ist fraglich.

Sehr lebendig und für den Leser durchaus

nachvollziehbar schildert sie die Andersartigkeit legasthenischer Menschen, welche in ihrem Denken veranlagt ist. Legastheniker denken nonverbal, blitzschnell in dreidimensional sich bewegenden Bildern, im Gegensatz zu den verbal denkenden Menschen.

Die Fülle der Zitate aus Steiners Werk ist vielleicht für manchen Leser, der noch nicht so viele der Steinerbände studiert hat, etwas »erschlagend« – dennoch steht die Frage im Raum: Welche Botschaft haben legasthenisch veranlagte Menschen an uns als Zeitgenossen? Der Leser kann sich von diesem Buch inspirieren lassen, das ein wahres Füllhorn von Anregungen zum eigenen Forschen und Suchen gibt.

Gabriele Kreder

Revolutionen machen

Albert Schmelzer: Wer Revolutionen machen will ... Zum Geschichtsunterricht der 9. Klasse an Waldorfschulen. 160 S., geb. DM 39,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2000

Wir stehen am Anfang des 21. Jahrhunderts vor der Frage, wie wir mit unserer gewordenen Welt, der Vergangenheit und damit der Geschichte umgehen sollen. Die rasche Entwicklung vor allem im Bereich der Medien- und Kommunikationstechnologie bietet einerseits neue faszinierende Aussichten, sie birgt andererseits aber auch die Gefahr in sich, dass die Menschen, insbesondere Jugendliche, auf Grund der Materialfülle, die sie schnell zu erdrücken droht, und der Beliebigkeit sowie Austauschbarkeit der Informationen keine verlässliche Gegenwartsorientierung erhalten.

Albert Schmelzer entwickelt in seinem Buch eine umfassende Konzeption des Geschichtsunterrichts, die nicht nur Daten und abrufbares Wissen vermittelt, sondern die Jugendliche insgesamt näher an die Geschichte heranzuführen versucht. Der Au-

tor zeigt dies exemplarisch für die zentralen Themen des 18. bis 20. Jahrhunderts, die im Geschichtsunterricht an Waldorfschulen in der 9. Klasse behandelt werden. Eingangs beschreibt Albert Schmelzer bestimmte Erwartungen der Schüler an einen lebendigen Geschichtsunterricht: Sie wollen historische Ereignisse und Zusammenhänge erleben, Sinnstrukturen erkennen und sich in der Gegenwart zurechtfinden. Diesem Bedürfnis sollte eine erweiterte Geschichtsauffassung Rechnung tragen, die davon ausgeht, dass Geschichte mehr ist als das nüchterne äußere Faktengerüst. Eine symptomatologische Geschichtsbetrachtung sollte sich nicht nur an der Außenseite, gewissermaßen dem physischen Leib orientieren (Ereignisse, äußere Bedingungen), sondern auch die seelische Ebene (ein bestimmtes Zeitgefühl, das bei Ereignissen, Szenen, Personen oder Zeitepochen mitklingt) einbeziehen. Eine dritte Dimension bildet die geistige Ebene, worunter das Hereinwirken geistiger Wesen in dem Geschichtsverlauf zu verstehen ist, z.B. Einfälle, Visionen, Träume oder auch pathologische Bewusstseinsstörungen. Die Komplexität dieser Geschichtsbetrachtung lässt sich am besten durch einen methodischen Dreischritt vermitteln, der zunächst durch eine möglichst plastische Schilderung versucht, die Schüler innerlich an ein geschichtliches Thema heranzuführen. Hieran schließt sich dann die Charakterisierung an, in der verschiedene Arbeitsformen zur Anwendung kommen können, wie z. B. Quellenanalyse oder Gruppenarbeit. In einem dritten und letzten Schritt geht es dann um die Erarbeitung des historischen Begriffes.

Albert Schmelzer verweist in seinem sorgfältigen Unterrichtsaufbau, der vom sprachlichen Bild zur lebendigen Begriffsbildung führt und so allmählich die geschichtlichen Prozesse in ihrer Vielschichtigkeit deutlich werden lässt, besonders auf die Bedeutung des Bildes, ist es doch vor allem die lebendige und bildhafte Geschichtserzählung,

die am besten die in den Schülern veranlagten Phantasie- und Imaginationskräfte zu befriedigen versteht. Die Jugendlichen sehnen sich – dies sehen auch anerkannte Geschichtsdidaktiker – nach plastischen Darstellungen, die ihrer Bildersehnsucht und dem Bedürfnis, ihre eigene Vorstellungskraft spielen zu lassen, genügend geistige Nahrung geben.

Im Geschichtsunterricht an Waldorfschulen wird in der 9. Klasse die Zeit des 18. bis 20. Jahrhunderts behandelt. Aber welche Themen bieten sich an? Albert Schmelzer geht von der Lehrplanangabe Rudolf Steiners für die 9. Klasse aus, wonach es darum gehen sollte, die »leitenden Ideen« der Neuzeit zu behandeln, um »ein Verständnis für die Gegenwart« zu erreichen. Bestimmendes Auswahlkriterium kann dabei die Frage sein, welche Gestalten und Ereignisse besonders klar die liberalen, demokratischen und sozialistischen Ansätze verdeutlichen, ihre wechselseitige Spannung anschaulich machen oder auch Gegentendenzen vertreten. Diesem Ziel dient der zweite Teil des Buches, in dem der Autor anhand herausragender Persönlichkeiten das Ringen um die neuzeitlichen Sozialimpulse Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in den liberalen, demokratischen und sozialistischen Bewegungen nachzeichnet.

Schmelzers exemplarische Darstellungen schildern dicht und anschaulich, wie in Mirabeau, Robespierre, Olympe de Gouges, Lenin, Rudolf Steiner, Ulrike Meinhof und Gandhi geschichtliche Ideale gelebt haben und wie diese Persönlichkeiten von diesen motiviert und befeuert wurden. Dass in diesen exemplarischen Darstellungen auch Rudolf Steiner auftaucht, mag zunächst erstaunen. Der Autor, ein ausgewiesener Kenner der Dreigliederungsbewegung, versteht es aber, dieses Thema in überzeugender Weise darzustellen. Das empfehlenswerte Buch besticht durch seinen klaren Stil sowie durch seinen stimmigen Aufbau und vermag besonders jungen Kolleginnen und

Kollegen wertvolle Anregungen zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zu geben.

Thomas Vofß

Bildungsfeinde

Gottfried Böhme: Die Bildungsfeinde. Einheit auf Irrwegen – Schule in Ost und West. 159 S., DM 25,80. Forum-Verlag Leipzig 1999.

Stehen wir vor einer Bildungskatastrophe? Wenn man der Analyse des Gymnasiallehrers Gottfried Böhme folgt, der nach 17 Jahren Schuldienst in Baden-Württemberg seit 1992 in Leipzig am Evangelischen Schulzentrum unterrichtet, dann gilt diese Feststellung weitgehend uneingeschränkt. Die Diagnose, die er dem westlichen ebenso wie dem östlichen staatlichen Schulwesen stellt, ist keineswegs schmeichelhaft. Überall sieht er die »Bildungsfeinde« auf dem Vormarsch: Sie ersetzen die substanzielle Bildung, die er im Sinne Humboldts als Festigung der Persönlichkeit und geistige Verwurzelung versteht, durch ihr formalistisches Verständnis von Schule und verspielen dabei die Chance, die heranwachsenden Generationen zu selbstständigen, kreativen und tatkräftigen Menschen zu erziehen.

Bildungsfeinde stehen für Böhme in der staatlichen Bildungsverwaltung an den Schaltstellen der Macht, sie arbeiten aber auch an den Schulen, an wissenschaftlichen Institutionen und dominieren das gesellschaftliche Leben in Deutschland. Unsere Kultur ist eine Kultur verblassender Inhalte, weil die Paradigmen, die gegenwärtig das gesellschaftliche Leben dominieren, gleichgültig gegen Inhalte sind. Die Vorherrschaft des ökonomischen Denkens, die sich nicht zuletzt in der alles beherrschenden Globalisierungsdebatte zeigt, zieht die Bevorzugung eines formalen Bildungsverständnisses nach sich, das den humanistischen Kanon klassischer Erziehungsziele zugunsten inhaltsleerer Schlagworte ersetzen will.

Sowohl im wirtschaftlichen Sub-system unserer Gesellschaft, als auch im medialen bemerkt Böhme einen galoppierenden Verlust von Qualität und Inhalt, die er von seinem wertkonservativen Standpunkt aus beklagt.

Aber er beklagt den Verlust nicht nur, er zeigt auch seine Folgen für das gesellschaftliche Leben auf: Erziehung und Bildung ohne geistigen Inhalt kann es nicht geben. Die Bevorzugung von formalen Bildungszielen, die in der Regel unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen zusammengefasst werden, zieht eine Generation von wurzellosen Jugendlichen heran, die aus dem Mangel an geistiger Orientierung, an geschichtlichem Bewusstsein und Verankerung in kulturellen Traditionen, empfänglich werden müssen für die demagogische Ausstrahlung angemaßter Autorität. Von daher müssen der im Westen vorherrschende Konsumismus ebenso wie die geistige Orientierungslosigkeit des Ostens als Wegbereiter eines autoritären Politik- und Staatsverständnisses gesehen werden.

Die 68er, die im Westen einst angetreten waren, um Bildung zu liberalisieren, zu entmythologisieren und von einem antiquierten Autoritätsverständnis zu befreien, seien Miturheber dieser Entwurzelung, denn sie verloren in ihrem Kult der Selbstverwirklichung die Vorbilder aus den Augen, verstanden unter Modernität Geschichtslosigkeit und unter Freiheit Beliebigkeit. Auch die westdeutsche Pädagogik befindet sich laut Böhme in einer Krise, die deutlicher zutage getreten wäre, wenn nicht die Aufmerksamkeit auf das noch marodere Bildungssystem der östlichen Bundesländer abgelenkt worden wäre. Insofern sieht er in der bedingungslosen Übergabe des ostdeutschen Bildungs-Systems an die westliche Bürokratie keineswegs ein Heilmittel, sondern eher eine Verlängerung der Qual. Der Bildungsverwaltung in den östlichen Bundesländern hält er schwerwiegende geistige Versäumnisse vor. Es ist ihr nicht in

ausreichendem Maß gelungen, die Inhalte und Lehrpläne, die Lehrstoffe und ideologischen Ausrichtungen der Lehrerschaft des Ostens zu thematisieren und sie von jenen materialistischen Denkstrukturen zu befreien, von denen sie lange genug beherrscht war. Dies ist ihr auch deshalb nicht gelungen, weil der Westen selbst von einem platten Materialismus beherrscht wird, der glaubt, die Entwicklung der ökonomischen Kräfte werde von selbst den gesellschaftlichen Frieden sichern, und die Verbreitung des Wohlstands werde die Bürger in satte Zufriedenheit versetzen, die tolerant und solidarisch gegen andere mache.

Der in der DDR immer schon vorherrschende sozialistische Ökonomismus, der Kultur als Nebenprodukt der wirtschaftlichen Verhältnisse betrachtete, konnte sich auch unter der Regie des westlichen Kapitalismus fortsetzen, ja er wurde sogar noch verschärft, weil der Mangel heute nicht mehr staatlich verwaltet, sondern der Verantwortung des einzelnen Individuums zugeschoben wird. Was die Möglichkeit einer Abhilfe anbelangt, bleibt Böhme allerdings weit hinter seiner glänzenden Analyse zurück, beschränkt er sich doch im wesentlichen darauf, eine neue Diskussion über Lehrinhalte und eine Revision der Lehrpläne einzufordern. Zwar plädiert er für mehr inhaltliche und gestalterische Freiheiten für die Schulen in Freier Trägerschaft, die dem Staat einen grundgesetzlich garantierten Bildungsauftrag abnähmen, er versäumt aber, statt der bildungspolitischen eine gesellschaftspolitische Diskussion anzustoßen. Diese hätte sich um die Rolle der Bildung in der Gesellschaft und damit um die Rolle des Geistes in der Gesellschaft zu drehen. In Wahrheit ist mehr als nur eine Revision von Lehrplänen angesagt: In Wahrheit ist eine Revision des traditionellen Staatsverständnisses angesagt, das die Bürger entmündigt, indem es ihnen die individuelle Hoheit über die Interpretation der Wirklichkeit entzieht. Das staatlich kontrol-

lierte Zentralabitur, das Böhme geißelt, ist in Wahrheit ein Herrschaftsinstrument: Es definiert staatlicherseits, was als Wirklichkeit gesellschaftlich anerkannt wird, und unterdrückt Minderheiten, weil es diese der Diktatur einer Norm unterwirft, wo doch die Freiheit des Geistes erst durch die Abweichung von der Norm konstituiert wird.

Lorenzo Ravagli

Ausflüge in die Wirklichkeit

Ute Andresen: Ausflüge in die Wirklichkeit. 335 S., kart. DM 28,-. Beltz Taschenbuch, Weinheim und Basel 2000

Um es gleich zu sagen: Ute Andresen ist keine Waldorflehrerin, möglicherweise wäre es ihr auch unangenehm, wenn sie für eine solche gehalten würde. Dies ist auch kein Versuch, jemanden zu »vereinnahmen«, denn hier schreibt jemand jenseits der Grenzen verschiedener pädagogischer Richtungen. Ute Andresen war Lehrerin an einer Grundschule in München-Schwabing und übte dort ihren Beruf mit großem Engagement aus. Das konnte man auf Tagungen »live« erfahren, nun wird davon auch etwas in Buchform dargestellt. Inzwischen lehrt Ute Andresen an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt und erlebt schmerzlich die Diskrepanz zwischen der Theorie der Erziehungswissenschaften und ihrer erlebten Praxis.

So kann nur jemand erzählen, der mit Kindern lebt, der viel mit ihnen unternimmt, riskiert, erfährt und dabei selber lernt, und zwar an den »Objekten« des Lebens, an Büschen und Bäumen, im Sommer und Winter, an den Menschen, die uns umgeben, die wir besuchen und die uns zeigen, was sie können: z. B. ein Klavierspieler, der sein Instrument »ausprobieren« lässt und sich dann mit Chopin verabschiedet. Doch damit ist das Erlebnis nicht beendet, es geht weiter, hat Zukunft und Bedeutung, denn

es kommt zu einem Briefwechsel der Kinder mit dem Pianisten ...

»Ausflüge in die Wirklichkeit« dokumentiert den Blick auf das Wesentliche und zeigt zugleich den Realitätsverlust durch »didaktische Aufbereitung« mit Hilfe von Unterrichtsmedien, die den Zugang zur Wirklichkeit versperren, statt ihn zu erleichtern: Pädagogik ist nicht Verpackung, nennt das Andreas Flitner. Ein bedenkenswerter Hinweis in unserer Mediengesellschaft, in der sich Kinder zunehmend in virtuellen Räumen verlieren.

Zentral ist die Frage nach der Beziehung der Lehrerin zum (Unterrichts-)Gegenstand. Besteht sie nicht oder ist sie zu schwach, so muss sie gesucht oder erarbeitet werden. Schulbücher, Arbeitsblätter usw. (Unterrichtsmittel) können den Gegenstandsbezug nicht ersetzen. Sie entmündigen den Lehrer, wenn er sich an ihnen orientiert, und entwerten den Unterricht, wenn sie mehr zu sagen haben als die Menschen in der Klasse.

Das Buch plädiert aber nicht »gegen« sondern »für« etwas, veredelt scheinbar Selbstverständliches (z. B. Arbeiten und Ordnung halten) und lässt die Kinder einen Sinn für Schönheit entwickeln. Anregen durch reales Tun. Erziehung hat Anspruch auf Ästhetik und schafft in der Verbindung mit ihr eine andere Wirklichkeit. Das Buch hebt an keiner Stelle ab, sondern hält sich an seinen Titel, was angenehm wohltuend wirkt.

Noch ein Satz, den man über jede Forderung an Schule in den nächsten Jahren schreiben sollte: »Die Schule hat ihren eigentlichen Auftrag von den Kindern selbst.«
Hansjörg Hofrichter

nen. Brücken zwischen Orient und Okzident. 227 S., kart. DM 28,-. Flensburger Hefte Verlag, Flensburg

Günter Dörr, Rüdiger Grimm u. Therese Neuer-Miebach (Hrsg.): Aneignung und Enteignung. Der Angriff der Bioethik auf Leben und Menschenwürde. 297 S. kart. DM 24,80. verlag selbstbestimmtes leben, Düsseldorf

Jens Heisterkamp: Auslaufmodell Mensch? Biomedizinische Manipulation und spirituelle Entwicklung. 72 S., kart. DM 15,80. Amthor Verlag, Heidenheim

Christian Morgenstern: Teile aus den Galgenliedern, aus »Wir fanden einen Pfad« und Aphorismen. Übersetzt ins Russische von Boris Starostin. James-Verlag, Moskau. Erhältlich über den Wege-Buchhandel, Scheffelstr. 53, 79102 Freiburg, DM 15,-.

STIL 2/2000 Goetheanistisches Bilden und Bauen. Aus dem Inhalt: Torsten Steen: Das Goetheanum und die Stilströmungen der Moderne. Spirituelle Kunsterfahrung im 20. Jh. Felix J. Bauer-de Wit: Knochen-Baustil. Die Wirbelsäule und die Planetensiegel im Vergleich. Peter A. Wolf: Hell-Dunkel-Studien zur Pflanzen-Metamorphose, Goethes Auffassung der »Blatt«-Natur. Micaela Sauber: Unveröffentlichte Grafiken von Rudolf Kutzli zu Bogumilen-Steinen in Bosnien. Elisabeth Oling-Jellinek: Autobiographie der Plastikerin und Malerin.

Bezug: Verlag BILDEN und BAUEN, Postfach 1165, D – 79 195 Kirchzarten (DM 24,-)

Umweltzentren: Umweltbildung für Kinder, Schüler und Jugendliche. 122 S., brosch. DM 10,- (im Buchhandel)

Neue Literatur

Wolf Altemüller: Feldmessen. Anleitung für die Hand des Schülers. 78 S., geh. DM 12,50. Erschienen im Selbstverlag, Winterbach

Flensburger Hefte: Islamische Impressio-