

# Die kosmische Wende

## Einige Bemerkungen zur Attraktivität der Waldorfschulen aus musikpädagogischer Sicht

JÜRGEN VOGT

*Günter Kleinen (Hg.): Außerschulische Musikerziehung. - Laaber: Laaber 1987.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 8)*

### 1. Literaturbericht

Anthroposophie und Waldorfpädagogik sind nach 60jähriger Nichtbeachtung wieder en vogue. Der Büchermarkt bietet dem kaufwilligen Leser u. a. eine zehnbändige Steiner-Auswahl, die breit gefächerte Reihe *Perspektiven der Anthroposophie* (beides S. Fischer), dazu zahlreiche Einführungen in Steiners Pädagogik (CARLGREN 1981, KIERSCH 1970, LEBER 1983, LINDENBERG 1975 u. 1981, P. SCHNEIDER 1982, WEHR 1983). All diese Veröffentlichungen stammen jedoch ausnahmslos von Steiner-Anhängern oder Waldorfpädagogen. Erst in jüngster Zeit hat sich die Erziehungswissenschaft um eine intensivere Auseinandersetzung bemüht. Die wenigen vorhandenen älteren Arbeiten, zumeist unveröffentlichte Dissertationen, bewegen sich fast alle in dem von der Waldorfpädagogik selbst vorgegebenen Rahmen (HÖVELS 1926, STAEDTKE 1929, J. W. SCHNEIDER 1952, KOOP 1958, OPPOLZER 1959, SCHREY 1968). Auch die konfessionelle Kritik an Steiners *Christosophie* (STIEGLITZ 1955, BADEWIEN 1985) und die ältere wissenschaftliche Auseinandersetzung (DESSOIR 1917, LEISEGANG 1922) bieten dem Pädagogen nur wenig hilfreiche Information. Dementsprechend allgemein und holzschnittartig fallen denn auch die ersten jüngeren Schriften zum Thema Waldorfpädagogik aus (BARZ 1984, BECKMANNSHAGEN 1984, PRANGE 1985, ULLRICH 1986); auch der vorliegende Aufsatz macht in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Auf detaillierte Studien zu den einzelnen Unterrichtsgebieten wird man jedenfalls noch eine Weile warten müssen.

Kein Wunder, daß selbst an den Universitäten der Informationsstand von Dozenten und Studenten in der Regel noch so aussieht, wie ihn R. Winkel anhand eines Prüfungsberichtes schildert: „*Die beiden Rowohlt-Taschenbücher über die Hibernia-Schule und die Rudolf-Steiner-Schule-Ruhrgebiet hat der Professor allenfalls in Auszügen ( . . . ) gelesen; und der Student stottert lediglich die Titel daher. ( . . . ) Wenigstens eine der mittlerweile 72 hiesigen Waldorfschulen von innen gesehen hat weder der eine noch der andere; und einen Text von*

*Steiner zu lesen, scheint niemand für nötig befunden zu haben“* (WINKEL 1983, S. 309).

Auch den meisten zukünftigen „Waldorfeltern“ geht es in der Regel nicht anders. Und tatsächlich gehört es zum Image der Waldorfschule, daß sie gerade musikbegeisterten Eltern, Schülern und Lehrern eine Vielzahl von Anreizen gegenüber der Regelschule bietet. Hier gibt es mit schöner Selbstverständlichkeit Schulchor und -orchester, Stufen- und Klassenensembles, individuellen Instrumentalunterricht sowie Konzerte und Aufführungen im Schulgebäude. Und nicht zuletzt: Der Musiklehrer muß sich keine Gedanken um seine Reputation im Kollegium machen. Versichert doch ein Steiner-Kenner: *„Steiners Anthroposophie im ganzen kann als musikalisches Weltbild bezeichnet werden“* (KNIERLM 1965, S. 1242). Ist die Waldorfschule aber deshalb schon die Schule der Wahl? Eine Überprüfung fällt schwer. Empirische Untersuchungen werden durch den hermetischen Charakter der meisten Waldorfschulen verhindert. Und während sich der Interessierte einer Überfülle allgemeinpädagogischer Literatur gegenüber sieht, stehen für das Fach „Musik“ auch von anthroposophischer Seite nur wenige Anhaltspunkte zur Verfügung. Man kann lediglich zurückgreifen auf die verstreuten Angaben von Steiner selbst, die in STOCKMEYER 1976 gesammelt sind, auf das schmale Buch von FRIEDENREICH 1977 und auf vereinzelte Aufsätze (z. B. SCHRIEFER 1976, KUGLER 1984). Eine umfassende Analyse der existierenden Literatur müßte also sämtliche Vorträge Steiners zur Musik ebenso berücksichtigen, wie die von ihm inspirierten Publikationen (z. B. BALTZ 1961, BINDEL 1985, DÖRFLER 1975, KAUSLER 1985, KUX 1976, LANGE 1956/1960, LAUER 1960, OBERKOGLER 1978, PALS 1981, PFROGNER 1981, RULAND 1981, SCHWEBSCH 1931), um dann anhand des Lehrplansystems der Waldorfschule ein idealtypisches Bild von Waldorfmusikpädagogik entwerfen zu können. Dazu ist hier allerdings kein Raum. Stattdessen möchte ich auf einige Charakteristika der Waldorfschule hinweisen, die so gar nicht mit ihrem Erscheinungsbild als „Alternativschule“ übereinstimmen, dafür aber mit einigen Bestandteilen neokonservativer Ideologie. Der Musikunterricht steht dabei als „pars pro toto“. Die These sei, daß die Waldorfschule nicht die Bewältigung gesellschaftlicher Krisenerscheinungen ist, als die sie sich darstellt, sondern deren Symptom. Die vermeintliche Therapie stabilisiert unwillentlich nur die Krankheit.

## 2. Zum gesellschaftlichen Selbstverständnis

Der Entwurf der Waldorfschule als „Freier Schule“ ist zurückzuführen auf R. Steiners Idee von der „*Dreigliederung des sozialen Organismus*“ die er nach dem verlorenen Krieg 1918 als gesellschaftspolitischen Reformvorschlag in die Tagesdiskussion einzubringen versuchte. Nach dem Scheitern der „*Dreigliederungsidee*“ sollte nun in der Waldorfschule vorgelebt werden, was Steiner als Gesellschaftsbild vorschwebte: ein „*Freies Geistesleben*“ unbeeinflußt von Wirtschaft und Politik. Wogegen dies Modell sich richtet, verkündet der Anthroposoph W. KUGLER noch 1984 unverhohlen, nämlich gegen den „*parlamentarisch geführten Einheitsstaat*“ (1984, S. 75). Von Demokratie hielt Steiner wenig. Sein Gesellschaftsverständnis speist sich aus romantischem Organismusdenken und Stirnerschem Individualanarchismus. Die Relation von Über- und Unterbau liegt dabei gerade anders herum als bei Marx. Denn auch im Organismus ist einer der Kopf und übt die Steuerung aus. Nicht die Legislative, repräsentiert durch ein demokratisch gewähltes Parlament, und auch nicht die Wirtschaft, mit ihren am Markt orientierten Interessen, sollen Einfluß auf das „Geistesleben“ nehmen, sondern umgekehrt soll dieses die „Impulse“ abgeben, an denen sich dann die Gesamtgesellschaft orientieren soll. Man muß nicht Marxist sein, um dies als Wunschdenken eines bürgerlichen Intellektuellen zu erkennen, der maßgeblichen Anteil an der Stirner-Renaissance des ausgehenden 19. Jahrhunderts hatte. Am heftigsten ist der systemstabilisierende Gehalt von Stirners (und Steiners) Lehre von H. G. HELMS bereits vor 20 Jahren kritisiert worden: „*Das soziale Dilemma wurde in kosmische Regie genommen ( . . . ). Rudolf Steiner nahm die liebe Seele an die Hand. ( . . . ) Nach Steiners erweichender Gehirnmassage erlebte sich der kleine Mann als Kapitalist und Marsmensch. Sein eigener Herrgott war er sowieso*“ (1966, S. 333f.). Offensichtlich nehmen auch die Schulbehörden des verachteten Einheitsstaates den revolutionären Hintergrund der Waldorfschule nicht recht ernst. Daher wohl auch ihre Toleranz gegenüber manchen, gelinde gesagt, Eigenwilligkeiten dieser Schulform. Und in anderer Hinsicht erscheint das Projekt „Freie Schule“, sofern sich dahinter kein wirklich staatsgefährdender Gedanke verbirgt, tatsächlich als förderungswürdig. Die Anziehungskraft der „Freien Schule“ wächst mit dem Unbehagen an der Regelschule — ein Phänomen, von dem natürlich nicht nur die Waldorfschule profitiert. Wessen man sich entziehen möchte, wie z. B. Selektionsdruck und Konkurrenzkampf, ist nichts anderes als die logische Folge der Bildungs-

reform: „Die Öffnung weiterbildender Schulen für Kinder aus Arbeiter- und Bauernfamilien ( . . . ) hat zu einer erheblichen Vermehrung der Zahl von Abiturienten geführt. ( . . . ) Heute haben die Kinder unterer Bevölkerungsschichten unter Schulstreß und fehlender Solidarität in den Klassen zu leiden, während sich die Kinder begüterter Eltern mit Hilfe des Privat-Schulsystems den Folgen der Reform entziehen können“ (FETSCHER 1983, S. 28).

Die Waldorfschule, durch ihren musisch-esoterischen Anstrich der Arbeiterschicht ohnehin suspekt (obgleich ursprünglich für sie konzipiert), nimmt die Upper- und Middleclass-Schüler gerne auf (vgl. TANGEMANN 1984, S. 116). Hier ist man en famille und ganz im „Geistesleben“ — Politik, Wirtschaft oder Soziologie kommen im Waldorflehrplan nicht vor. Dafür wird um so eifriger gesungen, rezitiert und musiziert, und das womöglich sehr gut. Daß ein großer Teil der Schulabgänger wieder den Weg in das „Geistesleben“ einschlägt, versteht sich fast von selbst (vgl. ULLRICH 1982, S. 58). Ob die Gesellschaft freilich deren „Impulse“ aufnimmt, ist zu bezweifeln.

### 3. Mut zur Erziehung

Im Jahre 1978 formulierten einige prominente Intellektuelle, z. B. H. Lübke und R. Spaemann, ihre berühmt-berüchtigten 9 Thesen *Mut zur Erziehung*, das Manifest des bildungspolitischen Neokonservatismus. Darin heißt es u. a.: „Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder ‚kritikfähig‘ machen, indem sie sie dazu erzieht, keine Vorgegebenheiten unbefragt gelten zu lassen. — In Wahrheit treibt die Schule damit die Kinder in die Arme derer, die als ideologische Besserwisser absolute Ansprüche erheben“ (LÜBBE 1978, S. 12). Hier wird folgendes Bild von Mündigkeit und Kritikfähigkeit vorgestellt: Die Schüler verinnerlichen „Vorgegebenheiten“ d. h. bestimmte Normen und Regeln, wie sie durch den Lehrer an sie herangetragen werden. Ist dies geschehen, sind sie „mündig“ d. h. sie können alle abweichenden Meinungen, vertreten durch „ideologische Besserwisser“ „skeptisch“ ablehnen. In der Tat ist dann die Autorität des Lehrers nicht mehr vonnöten: „Mündigkeit wäre dann also dahingehend uminterpretiert, daß sie zwar immer noch die Fähigkeit ist, ohne Leitung eines anderen zu leben, aber nur insofern, als man gelernt hat, sich seines Verstandes nicht mehr zu bedienen“ (TUGENDHAT 1978, S. 48). Wenn die Regelschule diesen „Mut zur Erziehung“ auch nicht so recht aufzubringen vermag — die Waldorfschule hatte ihn schon immer. Erziehung und Unterricht gehören hier wie selbstverständlich zusammen. Dies leitet

sich z. T. aus Steiners Bekanntschaft mit der Herbartschen Pädagogik ab, mehr aber noch aus seinem Anspruch, den Entwicklungsgang des Kosmos ebenso überschauen zu können wie den des einzelnen Menschen — jedes Kind ist dem „*Erziehungskünstler*“ zu gestaltendes „*Material*“ (KIERSCH 1970, S. 15), das er, nach vorheriger „*Wesensschau*“, auf den rechten Lebensweg zu führen hat. Ein Erdenleben ist für Steiner kein einzigartiges Ereignis, sondern karmische Aufarbeitung von vorangegangenen Existenzen. Im Idealfall ist der Lehrer also die „*Autorität, die es vorweg mit dem Lernenden immer schon besser weiß als er selbst*“ (PRANGE 1985, S. 92).

Waldorfpädagogen stellt sich ihr Erziehungskonzept natürlich ganz anders dar. Sie verweisen mit Goethe auf das allen Entwicklungen zugrunde liegende Prinzip der Metamorphose — ein Argumentationsschema, das in verblüffender Art und Weise dem der „9 Thesen“ gleicht: „*Wer die Freiheit eines Erwachsenen ( . . . ) als Metamorphose versteht, wird sich sagen, daß Freiheit aus anderen Lebensformen entsteht, in denen sie noch nicht direkt zu erkennen ist*“ (LINDENBERG 1981, S. 164).

Wie verlockend solch ein Konzept von „Nachfolge und Autorität“ sein kann angesichts einer Pädagogik, die sich auf keinerlei verbindliche Erziehungsnormen mehr zu einigen vermag, demonstriert eine junge „Pflasterstrand“-Mutter, die, nach vielen gescheiterten antiautoritären Experimenten, erwägt, ihr Kind der Waldorfschule anzuvertrauen: „*Unser Glaube an die kindliche Entscheidungsfähigkeit hat teilweise schon paradoxe Blüten getrieben, hinter der wir unsere Entscheidungsfähigkeit ganz schön versteckt haben. ( . . . ) Vielleicht ist alles ein bißchen oder viel offener ( . . . ) doch dafür ist die Orientierungslosigkeit dieser antiautoritär erzogenen Kinder meiner Ansicht nach um so größer*“ (STEINBICKER 1981, S. 16).

Die kindliche Entscheidungsfähigkeit setzt für Steiner erst ab 14 Jahren ein, und Orientierung bietet die Waldorfschule mehr als genug. Es stellt sich nur die Frage, welche Art von „*Vorgegebenheiten*“ hier vermittelt wird.

#### 4. *Antiintellektualismus*

Neben der historischen Linie von Aufklärung und Rationalität existierte immer eine zweite — man denke an Rousseau, Herder, den Pietismus, die Romantiker etc. —, deren Kraft und oft zwiespältige Wirksamkeit, besonders in Deutschland, nicht gering einzuschätzen ist (vgl. TAYLOR 1983, S. 13f.). Spätestens nun, seitdem sich die Aufklärung in ihre eigene Dialektik ver-

strickt hat, häufen sich wieder die Stimmen, die sich gegen den Fetisch Rationalität und die „*instrumentelle Vernunft*“ (Horkheimer) erheben (vgl. SEBALD 1981). Während sich nun die Intellektuellen gegenseitig demontieren, die Wissenschaftler zunehmend unglaubwürdig werden, bekommen sie zudem noch fleißig Zunder von rechts — ein gerade in Deutschland erprobtes Muster. Das wohl bekannteste Beispiel aus jüngerer Zeit ist H. SCHELSKYs Buch *Die Arbeit tun die anderen*. Hier werden die „*Emanzipatoren, Sinnvermittler und Heilslehrer*“ der heimlichen Herrschsucht, der Staatsgegnerschaft und Massenverführung geziehen. Diese „*Sinnvermittler*“ sind identisch mit den „*ideologischen Besserwissern*“ der „9 Thesen“. Was sich hinter der konservativen Intellektuellenkritik letztlich verbirgt, ist nicht schwer zu erraten: „*Staaten sind immer a u c h Zwangsapparate, die nicht arbeiten, wenn die Schafe anfangen, Ich zu sagen, und wenn die Untertanen sich von den Konventionen freireflektieren. Sobald ‚die da unten‘ das Ambivalenzwissen gewinnen, kommt Sand ins Getriebe — Aufklärung gegen Gehorsams- und Leistungsautomatik*“ (SLOTERDIJK 1983, S. 96).

Rudolf Steiner steht nun in der Tradition der lebensphilosophischen Intellektualismuskritik der Jahrhundertwende, wie sie z. B. durch L. Klages oder J. Langbehn vorgetragen wurde (vgl. ZELINSKY 1983). Die individuelle Entwicklung Steiners und seiner Lehre ist komplex und kann hier nur in wenigen Stichworten abgehandelt werden. Sie ist geprägt durch langjährige Goethe-Forschung, durch die Auseinandersetzung mit Stirner, Nietzsche, Brentano, v. Hartmann, Haeckel und natürlich mit der anglo-indischen Theosophie. Ausgangspunkt von Steiners „*Anthroposophie*“ ist das Unbehagen an der klassisch-mechanistischen Naturwissenschaft seiner Zeit. Um das Zentrum der Goetheschen Naturforschung herum synkretisierte er mit immensem Arbeitseifer, in „*enzyklopädischer Konfusion*“ (BLOCH 1962, S. 193), alle Strömungen der Geistesgeschichte, die ihm geeignet schienen, als Korrektiv zur herrschenden Wissenschaft zu dienen, und damit auch das kulturelle und gesellschaftliche Leben zu beeinflussen. Inhaltlich handelt es sich hierbei um einen erkenntnistheoretischen Universalienrealismus, mit dem Steiner seine durchaus als positivistisch verstandenen „*Forschungen*“ im Reich des Geistes philosophisch abzusichern suchte. In der Nachfolge von Fichtes und Schellings „*intellektueller Anschauung*“ finden Erleben und Erkennen hier wieder zusammen; das Ganze ist der Versuch einer „*essentialen Wissenschaftstheorie*“ (KIENE 1984): „*Essential ist diese ( . . . ) Erkenntnistheorie, weil sie wieder die gegenständliche Erkenntnis mit der Selbsterkenntnis direkt zusammenbringt. Blume, Tier und Sterne sind die Texte für die Selbstinter-*

*pretation und in uns selbst liegt der Schlüssel, die Chiffren des Kosmos zu entziffern“* (PRANGE 1985, S. 56). Kein Wunder, daß die neukantianische Universitätsphilosophie seiner Zeit Steiner nicht folgen wollte und ihm die akademische Laufbahn verwehrte.

Steiner bewahrt zwar nun den „*der Wissenschaft abgeborgten Gestus*“ (LESCHINSKY 1983, S. 274), bringt aber auf dem Weg zu den „*lebendigen Ideen*“, die sich später als „*geistige Wesenheiten*“ entpuppen, bereitwillig das Opfer des Intellekts. Damit fällt der düstere Schatten des aufkommenden Nationalsozialismus auch auf Steiners Anthroposophie. Beide Bewegungen sind, wie A. LESCHINSKY feststellte, Ausdruck eines „*Antimodernismus, Antiintellektualismus und Antimarxismus*“ (1983, pass.), der eine gewisse innere Affinität nahelegt, wenngleich Niveau und ethischer Wert sich nicht vergleichen lassen. Bezeichnend ist, daß die Waldorfschulen im Dritten Reich sehr spät verboten wurden, und zwar hauptsächlich wegen ihres fehlenden völkischen Anstrichs und nach der Flucht ihres Fürsprecher R. Heß. Ansonsten befand der nationalsozialistische Gutachter A. BÄUMLER wohlwollend, daß Steiners Lehrplan das „*erste nichtintellektualistische Unterrichtssystem*“ sei (1937, S. 282), und er schließt: „*Diejenigen Lehrer und Lehrerinnen ( . . . ), die sich mit ganzem Herzen zu der Geschichtsauffassung des Nationalsozialismus zu bekennen vermöchten, würden wir als Kämpfer für die Gestaltung einer neuen deutschen Schule in unseren Reihen begrüßen dürfen*“ (ebd., S. 283).

Solcherart historisch korrumpiert zu sein, ficht die Waldorfpädagogik nicht an, im Gegenteil. Im Windschatten des „*New Age*“ und der „*Neuen Unübersichtlichkeit*“ (Habermas) kommt auch Steiners Rationalitätskritik wieder zu Ehren. Der Anthroposoph G. BARTSCH fordert „*die Abschaffung der jetzigen Kopf- und Verstandeskultur*“ (1981, S. 147), das Motto der letztjährigen (1986) pädagogischen Jahrestagung in Stuttgart hieß „*Der Intellektualismus und seine Überwindung aus den Erkenntnisgrundlagen der Anthroposophie*“ und so fort. In STEINERS eigenen Worten: „*Im wesentlichen wird die zukünftige Entwicklung führen — dazu hat der Pädagoge mitzuwirken — von der Wissenschaft zum künstlerischen Erfassen der Welt, von der Mißgeburt zum Vollmenschen*“ (zit. bei OPPOLZER 1959, S. 130). „*Freireflektieren*“ (Sinterdijk) können sich die „*intellektuellen Mißgeburten*“ folglich nicht. Also freimusizieren?

## 5. Kunst

Was der Intellektuelle und die Wissenschaft nicht vermag, nämlich die „toten Begriffe“ und das Leben wieder zusammenzufügen, das vollbringt für Steiner der Künstler ohne Anstrengung, will sagen: unbewußt. Der Vorwurf, es handle sich bei den Kunstprodukten um scheinhafte Gebilde, die allenfalls als utopische Entwürfe von Realität Geltung beanspruchen könnten, trifft Steiner nicht. Wie in seiner Erkenntnistheorie sind ihm auch in seiner Ästhetik die Ideen Wirklichkeiten; und der Künstler ist derjenige, der Einblick in die Baupläne des Universums hat und nach ihnen quasi naturhaft weiterarbeitet. Daß Steiners Ästhetik sehr formal konzipiert ist, veranlaßte den Anthroposophen M. BOCKEMUHL zu der These, es handle sich um einen „offenen Kunstbegriff“; der über U. Ecos „offenes Kunstwerk“ noch hinausgehe (1985, S. 407). Offen ist hier jedoch kaum etwas. Das Prädikat „Sinnlich-Übersinnliches Kunstwerk“ können natürlich nur diejenigen verleihen, die über die Fähigkeit zur Ideenschau verfügen. Daß hierauf der „anthroposophische Erkenntnisweg“ (G. Wehr) am besten vorbereitet, bedarf wohl keiner zusätzlichen Erwähnung, ebensowenig, daß Steiners eigene Gestaltungen stereotypes Vorbild anthroposophischer Inspiration darstellen, z. B. in der Architektur. Musterbeispiel für das „Wesen der Kunst“ ist aber die Musik, vor der laut Steiner die Begriffe ohnehin versagen. Musik ist hier noch einmal Widerhall „höherer Welten“, zu der der bereits von Nietzsche gerügte „sokratische Mensch“ keinen Zugang hat. Die adäquate Rezeptionsform gegenüber dem sinnlich gewordenen Numinosen ist natürlich eine passive, nichtanalytische, und der ideale Zuhörer ist der überwältigte, der Rezipient von Wagners Musikdramen. (Neben Bach nimmt denn auch Wagner im anthroposophischen Kunstparnaß eine besondere Stellung ein, wobei sich die Parallelen zwischen dem Selbstverständnis Wagners und Steiners geradezu aufdrängen).

Bereits Steiner war mit seiner späidealistischen Ästhetik ein Außenseiter. Auch seine heutigen Anhänger befinden sich sozusagen in „ästhetischer Opposition“ zur verständnislosen Umwelt. Schützenhilfe könnten sie allerdings bei den Neokonservativen finden; explizit verweist z. B. W. Kugler auf den amerikanischen Kulturkritiker D. Bell, dessen wiederholt vorgetragene Kritik auf drei Thesen hinausläuft: „Erstens: die Avantgarde ist am Ende, der Modernismus hat seine schöpferischen Impulse erschöpft; zweitens: gerade deshalb verbreiten sich die in der Boheme vorexerzierten Lebensstile ( . . . ) und untergraben die Disziplin des bürgerlichen Alltags; drittens: nur die Erneuerung eines

*religiösen Bewußtseins ( . . . ) kann die sittlichen Grundlagen der säkularisier-ten Gesellschaft wiederherstellen“ (HABERMAS 1985, S. 37f.).*

Gemeinsam mit Bell kann KUGLER über die Moderne nur das moralische Urteil fällen: „*„Kulturmasse‘ nennt er [Bell] jene breite Schicht der Intelligenz in der Wissens- und Kommunikationsindustrie, die neue Wertsetzungen bis hin zur Proklamation der ‚Antikunst‘ schafft, die jenseits jeglicher Moral, jenseits jeglicher Kultur liegt“ (1978, S. 76).*

Die Anthroposophen haben schon immer gewußt, worauf die moderne Kunst, angefangen beim Naturalismus, hinsteuert. Zwar soll auch bei ihnen die Kunst zum Leben werden und umgekehrt, aber in ihrer Kunst geht es sauber und idealistisch zu (Unsinnlicheres als die Eurhythmie ist z. B. schwer vorstellbar). Paradoxerweise sind sie in dieser Hinsicht die letzten Modernen, denn an die „*unvermittelte Transformation von Kunst und Leben“ (HABERMAS 1985, S. 38) glaubt seit dem Surrealismus kaum noch jemand. Ansonsten ist bei ihnen die „Aura des Kunstwerkes“ (Benjamin) unbeschädigt, liefert die Goethezeit nach wie vor die Maßstäbe. „Mögen manche aufgeklärten Wissenschaftler dem auch mit Ablehnung gegenüberstehen, so drängt sich doch die Frage auf, ob es nicht gerade heute eines o p p o s i t i o n e l l e n P r i n z i p s gegen das unsere Kultur beherrschende Nützlichkeitsprinzip ( . . . ) bedarf“ (KUGLER 1984, S. 79).*

Die Fluchtwelt geriert sich als Gegenwelt, als habe es nie Marcuses Wort von der „*affirmativen Kultur“* gegeben. Kunst soll hier nicht „*ohne Konzession all das reflektieren und zum Bewußtsein bringen, was man vergessen möchte“ (ADORNO 1976, S. 22), sondern im Unbewußten dasjenige verankern, was längst vergessen worden ist: eine quasi mittelalterliche Geordnetheit der Welt, in der alles seinen Sinn und seinen festen Platz hat.*

## *6. Musik und Musikpädagogik*

Der Grundtenor des Waldorf-Musikunterrichts lautet: „*Es dreht sich ja im Musikunterricht der Waldorfschule ( . . . ) niemals um den Stoff in erster Linie als Lernstoff, Bildungsgut usw. ( . . . ), sondern er ist immer nur das Mittel, um dem kindlichen Wesen zu rechter Zeit die rechte Hilfestellung zu reichen“ (SCHRIEFER 1976, S. 131). „Das Musikalische ( . . . ) ist eine grundlegende menschenbildende Kraft, wie auch die Nahrung eine ist, nur dient sie einem anderen Zweck“ (KUGLER 1984, S. 79).*

So wie der menschliche Organismus nur die ihm gemäße Nahrung aufnehmen kann, so auch der menschliche Geist nur das, was ihm wesensgleich ist.

Der Stammvater dieser erkenntnistheoretischen Position ist natürlich wieder Goethe. „*Wär nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nie erblicken; Läg nicht in uns des Gottes eigne Kraft, wie könnt uns Göttliches entzücken*“, heißt es in den *Zahmen Xenien*. Das philosophische Problem liegt im Idealismus begründet. Wenn die menschliche Subjektivität vermittelbar mit der objektiven Natur sein soll — so die Prämisse von Goethe, Fichte, Schelling u. a. — ohne dabei ihre Autonomie gegenüber dem großen Lebensstrom aufzugeben, kann die Lösung nur in einer „*Variante der aus der Renaissance stammenden Idee vom Menschen als Mikrokosmos*“ (TAYLOR 1983, S. 79) liegen: Der Weltgeist, in seinem Bedürfnis nach Selbstaussdruck, kommt im Selbstbewußtsein des Menschen zur Erscheinung. — Weiteres ist bei Hegel nachzulesen.

Bei Steiner wird, in Ausweitung seiner „*essentialen Erkenntnistheorie*“, dieser Gedanke aufgenommen und vergrößert. Der Mensch ist ihm tatsächlich und buchstäblich der Mikrokosmos, in dem die gesamte kosmische Entwicklung schichtenartig eingeschrieben ist. Entsprechend dem evolutiven bzw. devolutiven Stand der Emanation des Weltgeistes besteht der Mensch in Steiners Anthropologie aus einem physischen (mineralischen), einem ätherischen (vegetativen) und einem astralischen (sensitiven) Leib; mit seinem „Ich“ ragt er bereits wieder in die eigentliche Geistwelt hinein. Phylogenetisch entwickelt sich die Menschheit, nach diversen kosmischen Metamorphosen, in sieben Kulturstufen, ontogenetisch geschieht dies in Siebenjahresrhythmen. Auf die Einzelheiten dieser am Neuplatonismus, Haeckel und der Theosophie entwickelten „*Geheimwissenschaft*“ braucht hier nicht näher eingegangen zu werden, obgleich die Besonderheiten der Waldorfpädagogik ohne sie nicht verständlich sind. Festzuhalten ist, daß auch Steiners Musikauffassung nur aus diesem Kontext heraus erklärbar ist.

In anthroposophischer Modifikation erscheint hier Goethes wenig beachtetes Musikbild noch einmal. „Musik“ ist bei Goethe keine regelhafte Auswahl aus den Gesamtklängen der Natur, sondern ist älter als diese, als „*ewige Harmonie in Gottes Busen*“ vor der Schöpfung existierend. Wird sie nach der Weltwerdung ins Materielle entlassen, so verliert sie sich zunächst ins Periphere, bis hin zum bloßen Naturgeräusch. Erst mit der menschlichen Kunstmusik wickelt sich die Spirale zu ihrem geistigen Ausgangsort zurück: Hier wird dem Menschen ein Abglanz dessen zuteil, dem die Musik und auch er selbst entsprungen sind. Analogisch zu Goethe könnte man also radebrechen: *Wär nicht der Mensch musikhafte, die Musik könnte er nie erleben* (vgl. MOSER 1949, DANCKERT 1951, DREYER 1985).

Für Steiner ist das Vergängliche allerdings kein Gleichnis, wie für Goethe, sondern wiederum handfeste, materielle Entsprechung. Der Steiner-Adept HUSEMANN kann ganz konsequent sogar vom „*musikalischen Bau des Menschen*“ sprechen, und z. B. die 84 Aminosäuren eines Nebenschilddrüsenhormons und dessen Bedeutung für den „Ätherleib“ mit den 84 Takten und der „Septimhaftigkeit“ von Chopins op. 10 Nr. 12 in Verbindung bringen (1982, S. 75f.). Der Meister Steiner verfährt nicht anders und stellt die 12 Tierkreiszeichen und die chromatische Tonleiter, die 7 (sic) Planeten und die diatonische Leiter ebenso flugs zusammen wie die Parameter Melodie, Harmonie und Rhythmus mit dem menschlichen Denken, Fühlen und Wollen, dem Ich, Astral- und Ätherleib. Jeder Kulturstufe wird ein „Intervallerlebnis“ zugeordnet, jedem Entwicklungsschritt des Kindes eine Kulturstufe — fertig ist die Struktur des Waldorf-Musiklehrplans, sind Kosmos, Mensch und Musik zusammengebracht, weiß der Musikpädagoge, wann die Kinder welche Musik brauchen und wann nicht. Nur wer sich anmaßt, den Gang der Welt- und Musikgeschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft genau zu kennen, kann so verfahren. Waldorfpädagogik entspricht genau der Definition von normativer Didaktik, wie sie von H. BLANKERTZ gegeben wurde: *„Im wissenschaftlichen Sinne ist unter normativer Didaktik ( . . . ) ein System (zu verstehen), das ausgeht von obersten vor-pädagogischen Sinn-Normen ( . . . ), diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichts ableitet, also den Lehrplan gewinnt und schließlich bis zu Methoden und Erziehungsformen weiter differenziert, so daß eine geschlossene Deduktionskette entsteht, die aussagt, wie die Wirklichkeit ‚Unterricht‘ sein soll“* (1980, S. 19).

Mit den Steinerschen Schemata an der Hand läßt sich eine solche Deduktionskette auch für den Musikunterricht leicht selbst erstellen, so z. B. für die ersten Schuljahre: 7 Jahre — Geburt des Astralleibes — Altindische Kulturepoche (7227-5067 v. Chr.) — Quintenerleben — Pentatonik — Übergang vom Rhythmus zur Harmonie — Primat des Singens vor dem Spielen; bis zum 3. Schuljahr einstimmig, dann Einführung der Harmonie, Dur und Moll (vgl. STOCKMEYER 1976, S. 313). Wenn man sich so die Wirklichkeit zurechtrimmt, geht das nicht ohne Gewalt ab. Konsequenterweise wird deshalb aus dem Lehrplan herausgelassen, was sich nicht in dieses Raster fügt. Das ist auch der Grund, weshalb im Musikunterricht einiges auf der Strecke bleibt:

1. Rock, Pop, Jazz, etc. Die Rezeption von Musik, die nicht in den lichten Höhen des Geistes angesiedelt ist, sondern eher im Bauch, findet nicht

statt; indigniert spricht der Waldorfpädagoge SCHRIEFER von dem, „*was man auf der Straße auflesen kann*“ (1976, S. 145) und mit dem man sich folglich in der Schule auch nicht zu beschäftigen braucht.

2. Außereuropäische Musik. Diese ist in Steiners Musikgeschichte nur eine Vorstufe zur europäischen Kunstmusik.

Einer seiner Exegeten schreibt dazu: „*Völker, welche auf früheren Entwicklungsstufen stehengeblieben sind, geben sich noch heute ganz dem rhythmischen Element hin*“ (FRIEDENREICH 1977, S. 51).

Für den Musikpädagogen steht der mitteleuropäische Mensch nur noch im Kindergartenalter auf dieser Stufe — dreister läßt sich ein geistiger Kolonialismus nicht aussprechen.

3. Neue Musik nach Schönberg. Die Dodekaphonie läßt sich in Steiners kosmischen Rahmen noch integrieren (tatsächlich besteht eine gewisse Rezeptionsgeschichte zwischen Steiner und der 2. Wiener Schule; vgl. ABEL 1982, ZELINSKY 1983, KÖHLER 1985), elektronische, serielle oder konkrete Musik nicht mehr. Wo die anthroposophischen Erkenntnismittel versagen, wird der Untergang des Abendlandes gewittert; so erklärt z. B. H. PFROGNER Eimert, Messiaen, Kagel, Boulez und selbst den anthroposophisch beeinflussten Stockhausen kurzerhand zu Verfallserscheinungen der abendländischen Musik, da sie sich nicht mehr im Rahmen der „*musica mundana et humana*“ bewegen (1981, S. 385f.)

Die kosmische und anthropologische Verankerung des europäischen Tonsystems, zwar musikgeschichtlich äußerst anfechtbar, kommt jedoch denjenigen zupaß, denen die „Neue Musik“ schon immer ein Dorn im Auge war (wie z. B. den Nationalsozialisten und Steinerianern W. Abendroth und F. Stege), aber auch denen, für die die „Neue Musik“ bereits zu sehr gealtert ist. Der Rückgriff auf die Tonalität, wie überhaupt auf alles in der Moderne „Verbotene“, auf den Vorrat des „*imaginären Museums*“ (Malraux), ist zwar von Komponisten wie Rihm, Trojan und v. Bose als subjektive Freisetzung vom Zwang des ständig Neuen und „Fortschrittlichen“ intendiert, doch wer vermöchte schon die Grenze zu den „*reaktionären Versuchen dummfrecher Reaktion*“ (KLUPPELHOLZ 1985, S. 77) zu bestimmen? Die „*langersehnte Konjunktur mancher Reaktionäre*“ (ebd., S. 85) könnte anbrechen. Und ein Mann wie Steiner liefert auf seine Weise den nötigen Überbau dazu, zu einer Musik, „*die sich gibt, als sei nichts geschehen*“ (ebd., S. 81).

Ausgerüstet mit Steiners Musikgeschichte, Anthropologie und Pädagogik sowie mit einem kräftigen Abscheu vor Materialismus und Intellektualismus betritt der Waldorf-Musiklehrer, zumeist engagiert und musikbegeistert, den

Klassenraum. Im Idealfall soll es dort so zugehen: *„Aber das Kind erlebt: die Welt ist klar. Es gibt Schönes, Häßliches, Gesundes und Krankes, Böses und Gutes, und mein Lehrer kann es sicher unterscheiden, was ich noch nicht kann. Dadurch stellt sich selbstverständliches Vertrauen zum Lehrer und zum Lernstoff ein. ( . . . ) Am Ende der 8. Klasse krönten wir die Elementarlehre der Musik mit einer Betrachtung des in aller Ruhe gemalten Quintenzirkels. Wir ( . . . ) ordneten den Tages- und den Jahreskreis, die Sternbilder zu den Tonarten. Es ist für die Kinder tief beruhigend, auf diese Weise hinter den oft wirren Entwicklungen, in die sie hineingehen, die ruhevolle Ordnung des Universums ahnen zu können“* (SCHRIEFER 1976, S. 136 u. 143).

Die Welt ist in Ordnung, die Gemüter sind beruhigt. Ausgestattet mit solchen *„Vorgegebenheiten“* werden die Kinder *„kritikfähig“* im Sinne der *„9 Thesen“* gemacht, und können dann in der Oberstufe, nach Durchlauf der europäischen Musikgeschichte, mit der zeitgenössischen Musik konfrontiert werden: *„Man zeigt den Schülern die Probleme auf und die mancherlei Irrwege, die schon gegangen sind. Man spricht über das Zurücksinken der Musik aus innerer Schwäche in den Abklatsch leiblicher Prozesse und dergleichen. So kommt man schon deutlicher auf die gesellschaftlichen Fragestellungen, die den Schülern nach allem Vorangegangenen schon meist von selber klar sind und es nun schnell werden“* (ebd., S. 150).

Wie dies nach 12 Jahren Waldorfschule aussehen wird, ist leicht vorzustellen. Denn im Waldorfunterricht wird zwar eifrig gesungen und musiziert, aber selten diskutiert. Das ist im Konzept auch gar nicht vorgesehen: Mit dem Schönen wird das Wahre und Gute gleich frei Haus mitgeliefert. Und was schön ist, bestimmt der Lehrer bzw. seine *„Weltanschauung“*. Der vertraut auf die *„sinnlich-sittliche“* Wirkung der Töne und behauptet weiterhin, ungeprüft von jeglicher historischen Erfahrung: *„Wenn mehr und vor allem richtiger gesungen würde, so würden die Verbrechen zurückgehen“* (STEINER, zit. bei SCHRIEFER 1976, S. 144).

Insgesamt läßt sich das Prinzip der ästhetischen Erziehung in der Waldorfschule folgendermaßen zusammenfassen: *„Die Reflexion begleitet nicht das ästhetische Erleben, und dieses wird auch nicht reflexiv bearbeitet, sondern es reift später aus. ( . . . ) Der Verstand rechtfertigt, was ohnehin schon im Gefühl vorverstanden ist; er tritt nicht kritisch in seine Funktion ein, sondern ideologische“* (PRANGE 1985, S. 139f.).

Das *„Eintauchen“*, das eigene Tun, hat in diesem Konzept absolute Priorität. Das hat nichts mit *„handlungsorientiertem Unterricht“* (Rauhe) zu tun, sondern ist intendiert als das unbewußte Nachvollziehen des vom begnadeten

Künstler in Übereinstimmung mit der Ordnung des Kosmos geschaffenen Werkes. Wer agiert, hat laut Steiner bereits verstanden, vor allem in der Eurhythmie, dem Kondensat anthroposophischer Kunstauffassung, die Pflichtfach in der „Freien Waldorfschule“ ist.

Daß in der „Staatsschule“ die Verhältnisse, vereinfacht gesagt, oft gerade anders herum liegen, wird seit einiger Zeit mit gutem Grund moniert (z. B. PÜTZ 1982). Eingeklagt wird hier das Recht auf individuelle Expression gegenüber einem auf Verhaltenskontrolle und Rationalismus fixierten Musikunterricht, der sowohl den Gegenstand „Musik“ als auch die interagierenden Schüler und Lehrer verfehlt. Jedoch: Musikpädagogen sind gebrannte Kinder. Die unglückselige Geschichte der Reformpädagogik und der Musischen Erziehung sind hinlänglich bekannt, ebenso die Assimilations- und Legitimationsversuche der Musikpädagogik zu Zeiten der Curriculumrevision. Die „*fachnotorische Mischung aus Arglosigkeit und Ratlosigkeit*“ (KLUPPELHOLZ 1986, S. 41) sollte in dieser Situation niemanden dazu verleiten, allzu bereitwillig eine Lösung wie die der Waldorfpädagogik zu akzeptieren. Zwar weist die Waldorfschule auf Versäumnisse der Regelschule hin, doch wendet sich in ihr der Blick zurück auf eine mythisch verklärte Zeit, in der Wissenschaft, Religion und Kunst angeblich noch eins waren, wird Einheit beschworen, wo tatsächlich Antinomien vorliegen: zwischen Kunst und Leben, Individuum und Gesellschaft, Gefühl und Verstand. Diese gilt es auszuhalten und nicht scheinharmonisch zu glätten (WINKEL 1986 spricht neuerdings sogar explizit von „*Antinomischer Pädagogik*“). Die Frage stellt sich, wo dies eher möglich ist. Gerade die (geringe) Revisionsfähigkeit der (höchst unvollkommenen) Regelschule gibt ihr in meinen Augen noch eher die (minimale) Chance, einmal als falsch erkannte eingeschlagene Richtungen zu ändern. Ob die Waldorfschule dies aufgrund ihrer Fixiertheit auf eine spezifische „Weltanschauung“ will und kann, ist zu bezweifeln, da gerade diese das Charisma der Steiner-Schule ausmacht.

Dennoch wird die Waldorfschulbewegung weiterhin expandieren. Das Unbehagen an der Moderne wird auf absehbare Zeit nicht überwunden werden können. Ebenso wenig wird die neokonservative Gespaltenheit - hier Primat der instrumentellen Vernunft in allen Lebensbereichen, dort das Lamento über das Eindringen eben dieser Vernunft in Kunst und Kultur - aus den Köpfen verschwinden. Solange dies der Fall ist, werden Bewegungen wie die Waldorfpädagogik Zulauf haben, trotz aller Kritik.

## Literatur

- Abel, A.: Die Zwölftontechnik Weberns und Goethes Methodik der Farbenlehre. Zur Kompositionstheorie und Ästhetik der Neuen Wiener Schule, Wiesbaden 1982.
- Adorno, Th. W.: Philosophie der neuen Musik, Frankfurt 1976.
- Badewien, J.: Anthroposophie. Eine kritische Darstellung, Konstanz 1985.
- Bäumler, A.: Gutachten über die Waldorfschulen (1937?), in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 297f.
- Baltz, K. v.: Rudolf Steiners musikalische Impulse, Dornach 1961.
- Bartsch, G.: Anthroposophie und ihre Wirkungen in der Gesellschaft, in: Becker, K. E./Schreiner, H. P. (Hg.): Anthroposophie heute, München 1981, S. 135f.
- Barz, H.: Der Waldorfindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis, Weinheim/Basel 1984.
- Beckmannshagen, F.: Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie, Wuppertal 1984.
- Bindel, E.: Die Zahlengrundlagen der Musik, Stuttgart <sup>2</sup>1985.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München <sup>11</sup>1980.
- Bloch, E.: Erbschaft unserer Zeit, Frankfurt 1962.
- Danckert, W.: Goethe. Der mythische Urgrund seiner Weltanschauung, Berlin 1951.
- Dessoir, M.: Vom Jenseits der Seele, Berlin 1917.
- Dörfler, W.: Das Lebensgefüge der Musik, Dornach 1975.
- Dreyer, E. J.: Goethes Ton-Wissenschaft. Vom Ursprung der Musik; die Tonmonade; vom Tod der Musik, Frankfurt/Berlin/Wien 1985.
- Friedenreich, C.A.: Musikalische Erziehung auf geisteswissenschaftlicher Grundlage. Anregungen für den Unterricht, Freiburg 1977.
- Fetscher, I.: Der Neokonservatismus und seine Widersprüche, in: I. Fetscher (Hg.): Neokonservative und ‚Neue Rechte‘. Der Angriff gegen Sozialstaat und liberale Demokratie in der Bundesrepublik, Westeuropa und den Vereinigten Staaten, München 1983, S. 11f.
- Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt 1985.
- Helms, H. G.: Die Ideologie der anonymen Gesellschaft. Max Stirners ‚Einziger‘ und der Fortschritt des demokratischen Selbstbewußtseins vom Vormärz bis zur Bundesrepublik, Köln 1966.
- Hövels, K.: Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Unterrichtslehre, Diss. Kaldenkirchen 1926.
- Husemann, A. J.: Der musikalische Bau des Menschen, Stuttgart 1982.
- Kaussler, I. u. H.: Die Goldberg-Variationen von Johann Sebastian Bach, Stuttgart 1984.
- Bockemühl, M.: Kunst im Sozialen - Soziale Kunst, in: Die Drei 6 (1985), S. 406f.
- Carlgen, E.: Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners, Frankfurt 1981.
- Kiene, H.: Grundlinien einer essentialen Wissenschaftstheorie. Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners im Spannungsfeld moderner Wissenschaftstheorie. Perspektiven essentialer Wissenschaft, Stuttgart 1984.
- Kiersch, J.: Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1970.
- Klüppelholz, W.: Zur Musik der Gegenwart, in: Bastian, H. G. (Hg.): Umgang mit Musik (Musikpädagogische Forschung 6), Laaber 1985, S. 77E.
- ders.: Liszt lieben lernen. Über Frau Musicas Schwierigkeiten in der Schule, in: Die Zeit v. 30. 5. 86, S. 41.
- Knierim, J.: Artikel „Rudolf Steiner“, in: Blume, F. (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Bd. 12, Kassel 1965, Sp. 1241f

- Köhler, R.: Der Kristall als ästhetische Idee. Ein Beitrag zur Rezeptionsgeschichte der Zweiten Wiener Schule, in: Archiv für Musikwissenschaft 4 (1985), S. 241f.
- Koop, U.: Die Pädagogik der Waldorfschulen, Diss. Hamburg 1958.
- Kugler, W.: Rudolf Steiner und die Anthroposophie, Köln 1978.
- ders.: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik, in: Kleinen, G. (Hg.): Kind und Musik (Musikpädagogische Forschung 5), Laaber 1984, S. 75f.
- Kux, R. u. W.: Erinnerungen an Rudolf Steiner. Eurythmie und Musik, Stuttgart 1976.
- Lange, A. v.: Mensch, Musik und Kosmos. Anregungen zu einer goetheanistischen Tonlehre, Freiburg 1956 u. 1960.
- Lauer, H. E.: Die Entwicklung der Musik im Wandel der Tonsysteme, Köln/Bad Liebenzell<sup>2</sup>1960.
- Leber, S. (Hg.): Die Pädagogik der Waldorfschulen und ihre Grundlagen, Darmstadt 1983.
- Leisegang, H.: Die Grundlagen der Anthroposophie. Eine Kritik der Schriften Rudolf Steiners, Hamburg 1922.
- Leschinsky, A.: Waldorfschulen im Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 255f.
- Lindenbergh, C.: Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln, Reinbek 1975.
- ders.: Die Lebensbedingungen des Erziehens - von Waldorfschulen lernen, Reinbek 1981.
- Lübbe, H. et al.: Mut zur Erziehung - Die neun Thesen, in: Hochschulpolitische Informationen vorn 27. 1. 1978, S. 12f.
- Moser, H. J.: Goethe und die Musik, Leipzig 1949.
- Oberkogler, E.: Richard Wagner - Vom Ring zum Gral. Wiedergewinnung seines Werkes aus Musik und Mythos, Stuttgart 1978.
- Oppolzer, S.: Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner, Diss. Münster 1959.
- Pals, L. v. d.: Der Mensch Musik, Dornach<sup>2</sup>1981.
- Pfrogner, H.: Lebendige Tonwelt. Zum Phänomen Musik, München/Wien<sup>2</sup>1981.
- Prange, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn 1985.
- Pütz, W.: Emotionalität und Musikunterricht, in: Behne, K. E. (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn (Musikpädagogische Forschung 3), Laaber 1982, S. 210f.
- Ruland, H.: Ein Weg zur Erweiterung des Tonerlebens, Basel 1981.
- Schelsky, H.: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterschaft der Intellektuellen, Opladen<sup>2</sup>1975.
- Schneider, J. W.: Die Rudolf-Steiner-Schule. Ihre theoretische Begründung und praktische Gestaltung, Diss. Kiel 1952.
- Schneider, P.: Einführung in die Waldorfpädagogik, Stuttgart 1982.
- Schrey, H.: Waldorfpädagogik. Kritische Beschreibung und Versuch eines Gesprächs, Bad Godesberg 1968.
- Schriefer, J.: Aus dem Musikunterricht, in: Bai, S. et al.: Die Rudolf-Steiner-Schule-Ruhrgebiet, Reinbek 1976, S. 129f.
- Schwebsch, E.: Johann Sebastian Bach und die Kunst der Fuge, Stuttgart 1931.
- Sebald, H.: Die Romantik des ‚New Age‘: Der studentische Angriff auf Wissenschaft, Objektivität und Realismus, in: Duerr, H. P. (Hg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale, Bd. 2, Frankfurt 1981, S. 226f.
- Sloterdijk, P.: Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt 1983.
- Staedtke, I.: Schiller und die Waldorfpädagogik, Diss. Leipzig 1929.
- Steinbicker, U.: Warum ich Mona in die Waldorfschule schicken will, in: Pflasterstrand v. 10. 10. 1981, S. 15f.

- Stieglitz, K. v.: Die Christosophie Rudolf Steiners. Voraussetzungen, Inhalt und Grenzen. Witten 1955.
- Stockmeyer, E. A. K.: Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschule, Stuttgart <sup>3</sup>1976.
- Tangemann, H. G.: Weder Modehit noch Fossil. Die Waldorfpädagogik zwischen esoterischer Tradition und offener Elternbewegung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 3 (1984), S. 102f.
- Taylor, C.: Hegel, Frankfurt 1983.
- Tugendhat, E.: Totalitäre Tendenz. Es wird eine Schule anvisiert, die Untertanen, nicht Bürger erzieht, in: Die Zeit v. 2. 6. 1978, S. 48.
- Ullrich, H.: Ver-Steinerte Reformpädagogik, in: Neue Sammlung 6 (1982), S. 539f.
- ders.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners, Weinheim/München 1986.
- Wehr, G.: Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners, Frankfurt 1983.
- Winkel, R.: Die Pädagogik Rudolf Steiners oder: Anmerkungen zur Verteidigung gegen seine Verehrer, in: Neue Sammlung 23 (1983), S. 308f.
- ders.: Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik, Düsseldorf 1986.
- Zelinsky, H.: Der Weg' der ‚Blauen Reiter‘. Zu Schönbergs Widmung an Kandinsky in der ‚Harmonielehre‘ in: Hahl-Koch, J. (Hg.): Arnold Schönberg, Wassily Kandinsky: Briefe, Bilder und Dokumente einer außergewöhnlichen Begegnung, München 1983, S. 223f.

Jürgen Vogt  
 Lindenstr. 28  
 4630 Bochum 6