# www.wesen-der-paedagogik.de

Vom Wesen der Pädagogik

Eine Webseite von Holger Niederhausen

# Inhalt

Inhaltsverzeichnis Willkommen!	2 4
Vom Wesen der Pädagogik	6
Bedingungen wahrer Pädagogik Der gute Wille Selbsterkenntnis und Selbsterziehung "Jede Erziehung ist Selbsterziehung" Menschenerkenntnis Freies Geistesleben Über die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens – und seine Finanzierung Wie kommt man zu Schulen für das 21. Jahrhundert? Die Finanzierungsfrage	7 8 9 12 13 14 15 20
Vom Wesen der Waldorfpädagogik Rudolf Steiner Rudolf Steiner: Pädagogischer Jugendkurs Von der Notwendigkeit und dem Wesen des reinen Denkens Rudolf Steiner: Die Lebensbedingungen des Erziehens Waldorfpädagogik und Christusgeist Annie Heuser: Vom Geiste aus erziehen Die Waldorfschule – ihr pädagogischer und sozialer Auftrag Die Waldorfschule und ihr sozialer Auftrag Die wahren Hintergründe des "Sekten"-Vorwurfs Ideologischer Atheismus versus wahre Pädagogik Vom Engagement in der Waldorfschule	21 22 24 25 29 30 32 33 37 40 42 44
Rudolf Steiner über Pädagogik Anforderungen an den Lehrer Begeisterung als Lebenselement von Pädagogik Wahrhaftigkeit und Urteilsfähigkeit Jugendpädagogik die Konferenz und die Harmonie im Kollegium Liebe Eltern!	46 47 48 49 50 52 53
Der Ist-Zustand	56
Waldorfschule heute - uneingelöste Zukunft Waldorfpädagogik – wohin? 90 Jahre Waldorfschule – Vorschau auf die Jahrhundert-Feier? 1919-2009 – wo steht die Waldorfschule heute? Waldorfpädagogik – eine Gesinnungspädagogik "90 Jahre Zukunft"?! Polarisierung und Spaltung? 10 Fragen zur Gewissensprüfung der Waldorfschulbewegung Der kompetente Waldorfschüler - und die Lehrer? Von angeblichem Hochmut und wirklichem Erleben Destruktive Kritik?	57 58 60 64 68 70 72 74 77
Vom Verlust der Anthroposophie in der Waldorfschule	89 91

Herausforderungen und Probleme in der Waldorfschule Schlafen die Waldorfschulen oder nicht?	96 100
Waldorfpädagogik ohne Anthroposophie? (R. Keuler)	102
Bildungswesen heute - Aufsätze und Literatur Kindheit in Bedrängnis "Mit dem PC McDonald´s spielen"	104 106 108
Zitate zur Katastrophe	111
Wege in die Zukunft	114
Zukunft der Waldorfpädagogik?  Der Weg in die Welt und zum wahren Selbst – für die Kinder, für den Lehrer Gedanken zur Zukunft der Waldorfschulen  Vom Urvertrauen der Jugendlichen in die Wahrheit  Michaelische Gedanken für die Waldorfschule  Über die Widersachermächte und das Ernstnehmen Michaels  Die Frage Michaels – und der Kinder  Was hat Michael mit unserer Schule zu tun?	115 117 119 122 125 127 130 132
Engagement im übrigen Bildungswesen "Gute Schulen" als halbe Wahrheit	135 139
"Eine Klasse voller Engel"	141
Von der Auferstehung der Waldorfpädagogik Auszüge aus "Eine Klasse voller Engel" Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel" Entgegnung (Kurzfassung) Vom rechten Verständnis von "Eine Klasse voller Engel" Weltfremde Ideale?! Reaktionen auf "Eine Klasse voller Engel" Reaktionen (Langfassungen) Zwei Arten von Waldorfpädagogik – oder: Trugbild und Wesen Vom Verlust des spirituellen Wesens – Antwort auf Thomas Stöckli Netzwerk für eine Auferstehung der Waldorfpädagogik	144 146 149 160 166 172 175 178 182 184 187
Aufsätze, Literatur etc.	189
Buchempfehlungen	190
Antworten & Reaktionen	192

Anmerkung: Nur eigene Aufsätze sind stets vollständig wiedergegeben. Von Seiten mit Zitaten usw. ist meist nur der Beginn abgedruckt – erkennbar an der Auslassung: [...]

Die umfangreichen Literaturlisten usw. sind in dieser PDF-Version ebenfalls nicht enthalten.

#### Willkommen!

#### Lieber Besucher dieser Webseite ... willkommen!

Bevor Sie die weiteren Texte auf diesen Seiten erkunden, möchte ich Sie einladen, sich kurz auf das zu besinnen, was auch auf diesen Seiten nur angedeutet werden kann.

Was ist das Wesen von Pädagogik?

Machen wir uns auch nur ansatzweise klar, welche *Bedeutung* Pädagogik hat? Sie ist so ziemlich das Wesentlichste und Bedeutsamste, was es gibt.

Wahre Erziehung kann den Kindern und Jugendlichen Welten eröffnen, von denen die meisten Menschen nicht einmal träumen – denn die Welt ist immer viel umfassender und großartiger, als wir sie erleben.

Die Schönheit eines Regenbogens – und eines Käferchens... Die Großartigkeit eines Berges, des Meeres – oder einer Blüte. Das Wunder der Liebe, innerhalb der Familie, zum Freund – und zum Mitmenschen. Die Freude am Leben, am Lernen – und an ständiger Entwicklung. Das Wunder, Freude zu empfinden, Trauer, Zuneigung, Dankbarkeit – und Verwunderung, Staunen, Mitleid, Mitfreude, Ehrfurcht...

#### Das Wunder, Mensch zu werden, immer mehr...

Das Potential zu diesem umfassenden Geschehen bringt jeder Mensch selbst mit auf die Erde – und noch weit mehr. Die Kinder bringen auch ihre ureigensten Impulse mit, die sich später ausleben wollen, die in vielfältiger, individueller Gestalt das Zukünftige, *das Gute* auf die Erde bringen wollen.

Dieses Wunder können wir – als zeitlich Vorangegangene – immer nur *begleiten*, hilfreich mit ermöglichen. Wir können dem Wunder der Menschwerdung in jedem Einzelfall immer nur (so gut wir es vermögen) *die Wege ebnen*.

Pädagogik bedeutet also eigentlich immer, *Hindernisse zu beseitigen*, die dem allmählichen Erscheinen(können) des *Wesens* jedes individuellen Menschen im Wege stehen.

Was aber können wir tun, damit wir in diesem essentiellen, höchst gefährdeten Prozess nicht selbst zum Hindernis werden? Denn wir gehören bereits zu den Hindernissen, wenn wir jenes Entwicklungsgeschehen nicht in dieser Weise begreifen – und auch, wenn wir gar nicht erleben, um welche Hindernisse es geht. Dann helfen wir dem Kinde nicht, Hindernisse zu beseitigen, sondern wir schaffen neue.

Wie soll ein Kind ein Empfinden für die Schönheit gewinnen – oder bewahren oder vertiefen... – wenn seine und unsere Umgebung nicht schön ist? Wie soll ein Kind die Großartigkeit eines Berges oder einer Blüte empfinden, wenn sie in der Schule abstrakt "wissenschaftlich" behandelt werden, ja wenn Lehrer und Eltern diese Großartigkeit nicht wirklich selbst tief empfinden?

Wie sollen Kinder und Jugendliche die tiefen menschlichen Gefühle entwickeln, wenn um sie herum eine erschütternde Gefühlsarmut herrscht? Wenn Hektik, Sachlichkeit und latente Antipathien, Sorgen und Egoismen unser Seelenleben und damit auch das äußere Leben, das heißt die Welt der Heranwachsenden prägen?

Was also wäre das Wesen der Pädagogik? Wäre es nicht *vor allem* eine immer tiefer werdende Ehrfurcht vor diesem Wunder-Geschehen der Menschwerdung? Ein tiefes Streben, dieses Geschehen immer mehr begreifen, ja überhaupt erst einmal erleben zu können? Und dann ... eine große Sehnsucht und ein entschlossenes Streben, *sich selbst* immer mehr zu verwandeln, um wirklich *Wegbereiter* sein zu können?

Wenn man die Frage der Pädagogik so groß denken kann – wenn Pädagogik in einem selbst so tief zur Frage wird –, dann beginnt der wahre Pädagoge in einem zu erwachen...

"Der ist nicht wirklicher Lehrer und Erzieher, der Pädagogik sich angeeignet hat als Wissenschaft von der Kindesbehandlung, sondern derjenige, in dem der Pädagoge erwacht ist durch Menschenerkenntnis." Rudolf Steiner.

# Vom Wesen der Pädagogik

# Vom Wesen der Pädagogik

Wahre Pädagogik hat Bedingungen.

Vor allem erfordert sie den **guten Willen** des Pädagogen. Dies bedeutet weit mehr als die romantische Vorstellung irgendeines Berufsethos oder als das, was man im Alltag "guten Willen" nennt.

Damit einhergehen muss eine echte Selbsterkenntnis und ein energisches Streben nach Selbsterziehung.

Eine dritte Voraussetzung wahrer Pädagogik ist eine wahre **Menschenerkenntnis**. Ohne eine solche geht Pädagogik auch bei bestem Willen in die Irre.

Im Großen gesehen, in einer Gesellschaft, kann eine wahre Pädagogik sich nur realisieren, wenn das Bildungswesen und das gesamte **Geistesleben** dieser Gesellschaft ein *freies* ist. Erstens müsste es überhaupt ein Geistesleben geben, und hier ein wahrhaft philosophisches Fragen nach dem Wesen des Menschen und dem Wesen von Pädagogik. Zweitens darf das Gebiet der Pädagogik nicht von Einflüssen bestimmt werden, die nicht ganz aus dem Bildungswesen selbst kommen. Einflüsse aus der Politik oder dem Wirtschaftsleben pervertieren das Bildungswesen, entfremden es seiner eigenen Idee, machen aus ihm eine Karikatur.

Bildung muss aber auch **finanziell ermöglicht** werden. Hier stellt sich die wichtige Frage, wie ein freies Bildungswesen finanziert werden kann und sollte.

# Der gute Wille

Der gute Wille als Lebensbedingung wahrer Pädagogik.

Kann man wahrhaft Pädagoge sein, ohne das Gute zu wollen? Nein, das kann man nicht. Das Gute wollen - das ist weit mehr als der umgangssprachliche "gute Wille", der meist nur die mehr oder weniger ernst gemeinte "gute Absicht" bezeichnet. Heutzutage gilt jede nette Wunschvorstellung und jede halbherzige Bemühung schon als "guter Wille". Der wahrhaft gute Wille ist jedoch der starke Wille zum Guten - ein Wille, der eine Realität ist, eine wirkende Kraft, die tatsächlich das Gute bewirkt, verwirklicht.

Im Gegensatz zur Vorstellung, zum Wunsch, zur Absicht, ist der Wille etwas unmittelbar Wirkendes. Und hier sind wir im Grunde schon mitten in der Frage der Menschenerkenntnis. Es geht nicht nur um die Erkenntnis des werdenden Menschen, des Kindes, sondern auch um Selbsterkenntnis. Der gute Wille wird niemals eine Realität, wenn man nicht in sich selbst ganz real das Phänomen des Willens entdeckt und verwirklicht - und wenn man nicht entschieden nach einem Erkennen und Verwirklichen des Guten strebt.

Das Gute kann nicht definiert werden - aber es ist auch keineswegs beliebig. Was ist das Gute? Wenn man sich dieser Frage wirklich nähern will, sollte man "Die Philosophie der Freiheit" von Rudolf Steiner lesen - und nicht nur lesen...

Tief in der eigenen Seele hat jeder Mensch eine Ahnung von allem dem, wovon hier die Rede ist. Aber es geht um ein klares Erkennen - und um das Finden einer realen Kraft. In der Bibel heißt es: "Der Geist ist willig, doch das Fleisch ist schwach." Das ist die menschliche Realität, *bevor* der gute Wille real gefunden und eine Wirklichkeit wird. *Wenn* der gute Wille eine Realität wird, dann ist er im wahrsten Sinne des Wortes eine Kraft, die Berge versetzen kann.

Ohne diesen guten Willen ist wahre Pädagogik nicht möglich. Nur eine solche Kraft bildet die richtige Beziehung zwischen Erzieher und Kind, nur eine solche Kraft vermag es, *alle* Hindernisse zu erkennen und zu überwinden, die dem schwierigen, gefährdeten Prozess entgegenstehen, in dem der heranwachsende Mensch Schritt für Schritt sein eigenes Wesen verwirklichen will.

# Selbsterkenntnis und Selbsterziehung

Selbsterkenntnis und Selbsterziehung als Lebensbedingung wahrer Pädagogik.

Ohne Selbsterkenntnis ist wahrhafte Pädagogik nicht möglich. Ohne echte Selbsterkenntnis handelt man blind - so sehr und so gut man sich zu "kennen" glaubt.

Einerseits kennt man sich selbst am besten, andererseits ist man gerade sich selbst gegenüber in vielem blind. Inzwischen gehört es zum psychologischen Allgemeinwissen, dass vieles, was einen an anderen Menschen stört, zur verborgenen Seite auch des eigenen Wesens gehört.

Nicht nur in dieser, sondern auch in vielen anderen Hinsichten ist wahre Selbsterkenntnis die allerwichtigste Aufgabe eines jeden Menschen - insbesondere aber für jeden Erzieher. Man kann sagen: Selbsterkenntnis ist die Voraussetzung, um wirklich Mensch werden zu können. Man ist nicht wahrhaft König, solange man dies noch gar nicht weiß - und auch nicht, wo man noch unkönigliche Seiten hat. Und wie erst wollte man dann Andere zu Königen erziehen können?

Ohne Selbsterkenntnis wird ein Erzieher immer nur dem natürlichen Drang folgen - er wird Andere mehr oder weniger "nach seinem Bilde" erziehen. Dies jedoch steht im stärksten Widerspruch zum Wesen wahrer Pädagogik, die dem anderen Menschen den Weg zu seinem eigenen wahren Wesen eröffnet und ebnet.

Eine Pädagogik, die nicht auf Selbsterkenntnis beruht, kann immer nur in die Irre gehen, wird immer nur weitere Hindernisse schaffen, statt Hindernisse zu beseitigen; kann also niemals eine *Erziehung zur Freiheit* sein.

Wo immer man jedoch mit der Selbsterkenntnis ernst macht, schließt unmittelbar die nächste Bedingung an - die Selbsterziehung. Erkenntnis allein ändert noch nichts. Es macht zwar einen ganz entscheidenden Unterschied, wenn ich eine Schwäche von mir erkannt habe - doch *ändern* wird sich nur etwas, wenn ich dann auch den Willen aufbringe, diese Schwäche zu überwinden.

In der Regel hat man Schwächen nicht so gern - das ist ja gerade auch der Grund, warum man sie (bei sich selbst) meist gar nicht "sieht". Hat man sie erkannt, wird man sie fast immer fortwünschen. Doch dass eine eigene Schwäche einem unsympathisch ist, wird nur in den seltensten (d.h. nur in den leichtesten) Fällen dazu führen, sie ablegen zu können. Für alle anderen Schwächen reicht es nicht aus, dass sie einem irgendwo "unangenehm" sind. Denn man hätte sie gar nicht, wenn sie einem nicht auch in vieler Hinsicht sehr angenehm wären…

Um seine Schwächen wirklich *überwinden* zu können, muss man sie immer tiefer und klarer als Schwächen *erkennen* - *und* man muss ein tiefes, wirkliches Streben nach Vervollkommnung des eigenen Wesens entwickeln.

Dann erst wird man auch wahrhafter Erzieher. Zum einen werden die überwundenen Schwächen immer weniger als Hindernisse wirken. Zum anderen zeigt sich in der Selbsterziehung das Wesen des Menschen. Mensch sein, bedeutet, immer mehr Mensch zu werden. Nur wenn die heranwachsenden dies an einem Erzieher erleben - und sei es ganz unbewusst -, eröffnet sich ihnen das eigentliche Geheimnis von Lernen, Bildung und Erziehung. Es geht immer um Selbsterziehung. Doch gerade diese braucht zunächst das lebendige Vorbild!

Der werdende Mensch kann immer nur *selbst* er selbst werden. Doch damit dieses wunderbare Geschehen sich tatsächlich ereignet, brauchen die jungen Menschen lebendige Vorbilder dieses Geheimnisses: Dass man sein Leben lang Mensch *wird*, dass man täglich danach *streben* muss, darf und kann.

Für den wahren Erzieher ist es eine erlebte Tatsache, dass er nur in dem Maße wahrhaft erziehen kann, wie er sich selbst zu erziehen vermag.

#### Weiterführendes

"Jede Erziehung ist Selbsterziehung" (2009).

# "Jede Erziehung ist Selbsterziehung"

Über die zentrale Bedeutung der Selbsterziehung für jede wahre Pädagogik.

#### Inhalt

Das zentrale Geheimnis ernst nehmen Der Sündenfall der Waldorfpädagogik – ins "Paradies" der bequemen Illusion Tieferes Empfinden erkennt die Notwendigkeit der Selbsterziehung Der Abstieg in die völlige Verdrängung Der Schlüssel zur Selbsterziehung – das reine Denken Schlussworte

#### Das zentrale Geheimnis ernst nehmen

"Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muß."

Rudolf Steiner, 20.4.1923, GA 306, S. 131.

**Diese zentralen Worte Rudolf Steiners werden eigentlich** *nirgendwo* **ernst genug genommen.** Dies ist um so tragischer, als sie das zentrale Geheimnis jeder Pädagogik in Worte fassen:

Ohne Selbsterziehung ist Erziehung nicht möglich. Der eine Aspekt dieser Wahrheit ist die Tatsache, dass das Kind nichts entfalten wird, was nicht schon als Anlage in ihm verborgen ist. Der andere Aspekt aber ist, dass sich wahre Erziehung nur in dem Maße ereignen kann, wie der Erzieher sich selbst erzieht. Nur dann nämlich entfaltet er wirklich und real diejenige Umgebung, an dem sich das Kind selbst erziehen kann.

"Der Geist entwickelt sich auch in allerfrühester Jugend schon am Leben. Aber sein Leben ist dasjenige, das man als Erzieher in seiner Umgebung entfaltet. [...] Er muß in der Umgebung des Kindes so leben, daß der Kindesgeist in Sympathie das eigene Leben an dem Leben des Erziehers entfalten kann."

Rudolf Steiner, 19.8.1922, GA 305, S. 74f.

Es geht hier nicht um die Frage, ob ein Kind rechnen lernt, ob es sich geographisches oder geschichtliches Wissen aneignet – oder sogar Stricken, Feldmessen und Eurythmie lernt. Es geht um Fragen tiefen Menschentums – Fragen, wo auch der Erwachsene ganz am Anfang, eigentlich *vor* dem Anfang steht.

Solange man die Frage der Selbsterziehung noch nicht in ihrem ganzen Ernst und ihrer ganzen Tragweite begreift, ist man noch kein Waldorflehrer. Man *wird* erst in dem Maße ein Waldorflehrer, in dem man die Selbsterziehung als zentrale Bedingung wahrer Pädagogik zu erleben anfängt – als realen Aufruf an einen selbst, dem man aus innerstem Entschluss heraus zu folgen beginnt.

*Diese* Erkenntnis und dieser Entschluss bilden die feierliche Geburtsstunde des wahren Erziehertums – ja zugleich des wahren Menschentums. Der Mensch beginnt, wahrhaft Mensch zu werden, Mensch werden zu wollen. Er beginnt, sich selbst zu erziehen – im wirklichen Sinne. Diese Selbsterziehung kann dann immer weiter fortschreiten, sie nimmt kein Ende, sie kann immer edler werden. Entscheidend aber ist, dass sie einmal beginnt.

"Die Natur macht aus dem Menschen bloß ein Naturwesen; die Gesellschaft ein gesetzmäßig handelndes; ein freies Wesen kann er nur selbst aus sich machen. Die Natur läßt den Menschen in einem gewissen Stadium seiner Entwicklung aus ihren Fesseln los; die Gesellschaft führt diese Entwicklung bis zu einem weiteren Punkte; den letzten Schliff kann nur der Mensch selbst sich geben."

Rudolf Steiner, Die Philosophie der Freiheit, S. 170.

# Der Sündenfall der Waldorfpädagogik – ins "Paradies" der bequemen Illusion

So zentral dieses großartige Geheimnis für jede Pädagogik ist, so sehr wird es heute vernachlässigt, missachtet, ja verachtet. Man will es sich bequemer machen. Man spricht nicht darüber – und man tut nichts. Nicht dass sich nicht Einzelne bemühen, hier und da ein besserer Mensch zu werden, besser zuhören zu lernen, ein wenig die eigene Cholerik unter Kontrolle zu halten, ein wenig die eigenen Antipathien zu bekämpfen. Das mag sehr wohl der Fall sein.

Aber dass man als ("Waldorf"-) Bewegung die Selbsterziehung nicht ganz und gar ins Zentrum all seiner Bemühungen stellt, das ist der Sündenfall dieser Bewegung und offenbart, wo sie steht bzw. wie weit ihre Erkenntnis und ihr Wille in Bezug auf die essentiellen Grundlagen der Waldorfpädagogik reicht.

Wie in einem Brennpunkt offenbart sich dieser Mangel an Selbsterkenntnis und dieser Unwille zur Selbsterziehung in der Tatsache, dass ein Buch, das eigentlich ganz und gar Aufruf zur Selbsterziehung ist, abgewehrt, verkannt, verleumdet und totgeschwiegen wird: "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" von Mieke Mosmuller.

Dieses Buch wird nicht gewollt und nicht verstanden – wie die Selbsterziehung. Wie man sich zu diesem Buch stellt, ist regelrecht ein Prüfstein dafür, wie ernst man es mit der Selbsterkenntnis und der Selbsterziehung meint. Das sind harte Worte, aber ebenso hart sollte man einmal mit sich selbst "zu Gericht gehen" und seinen eigenen Ernst prüfen. Er nur die Kritik des Buches sieht und empfindet (und sich und die Waldorfbewegung "getroffen", "ungerecht behandelt" usw. fühlt), der kommt über das eigene angenehme Selbstbild und die bequemen Illusionen eben nicht hinaus.

Die Frage der Selbsterkenntnis und Selbsterziehung ist viel ernster und größer zu nehmen als alle alltägliche Bequemlichkeit! Selbsterziehung bedeutet gerade die Überwindung dieser allgegenwärtigen Bequemlichkeit und des völligen Fehlens eines realen Willens zu wirklicher innerer Entwicklung. Ohne dass man diese Selbsterziehung ganz real und in vollem Ernste und voller Bewusstheit begonnen hat, kann man in dieser Frage nur in vollkommenen Illusionen und Fehlurteilen verharren.

Wenn man die Notwendigkeit und die Bedeutung der Selbsterziehung nicht absolut klar erkannt hat, *hat* man sie eben *noch nicht erkannt*! Ohne diese zentrale Erkenntnis lebt man noch in einer Art bequemer Traumwelt. Es scheint alles in Ordnung zu sein. Es geht alles auch "ohne" – und möglicherweise bildet man sich ein, mit seinem Vorhaben "etwas besser zuhören zu wollen" usw., schon bedeutende Schritte zu tun.

All diese bequemen Vorstellungen kennzeichnen die bequeme, illusionäre Wahrnehmung der "Wirklichkeit" vor der realen Erkenntnis der Bedeutung der Selbsterziehung.

*Mit* dieser Erkenntnis jedoch, die man sich nach und nach, immer tiefer, erringen muss, ist die Welt plötzlich eine ganz andere. Es ist, als ob man immer mehr erst in der Wirklichkeit *ankommt*.

Die Illusionen vergehen, man will sie nicht mehr, man will nicht mehr die bequeme, angenehme Selbstwahrnehmung, sondern man will die unbequeme, aber befreiende Selbsterkenntnis. Man will dem, der man ist, zunehmend durch und durch ehrlich ins Auge schauen – und mehr und mehr sieht man den *Abstand* zu jenem, der man werden kann, werden möchte. Aber nun, wo die Täuschungen verschwinden, steht man zum ersten Mal *wirklich* am Anfang. Man darf beginnen! Die Entwicklung beginnt nun ganz real... Das ist ein wirklich wunderbarer, allerbedeutsamster Punkt in einem Menschenleben.

# Tieferes Empfinden erkennt die Notwendigkeit der Selbsterziehung

Die Wichtigkeit der Selbsterziehung kann auch aus einem anderen Blickwinkel sehr deutlich werden: Jeder Erzieher wird gerade dann, wenn er den Ernst und die Tragweite seiner Aufgabe tiefer empfindet, seine Schwächen, Mängel und Unfähigkeiten erleben und erkennen. Je tiefer man seine Verantwortung empfindet, desto mehr und tiefer erlebt man, was man alles nicht vermag. Und dieses Erleben führt einen mehr und mehr zu einem Erkennen der Notwendigkeit der Selbsterziehung, und es kann auch den ersten Funken für die Entzündung des realen Willens zur Selbsterziehung bilden.

Wie könnte je etwas anderes im Mittelpunkt einer wahren Pädagogik stehen als die *Selbsterziehung des Lehrers*!? Nicht irgendein Lehrplan, nicht irgendeine Methodik ist das Entscheidende einer Pädagogik, sondern was der Lehrer für ein Mensch ist, was er für ein Mensch zu werden strebt, *wie* er strebt, *ob* er strebt...

Diese Realität ist wirklich das Alpha und das Omega jeder Erziehung, denn sie ist der Quell, aus dem alles andere erst seine wahre und wirkliche Realität gewinnt.

Erst auf dem Wege einer wahrhaften, ernsten, energischen Selbsterziehung darf man hoffen, die Fähigkeiten zu erringen, die ein Erzieher – und erst recht ein Waldorflehrer – wirklich braucht. Die Hingabe, das Verständnis, die Phantasie, die Geistesgegenwart – den guten Willen, dann aber konkret und real bis in die einzelnen Handlungen.

Und mit Verständnis ist sowohl das liebevolle Verstehen der Sorgen und Nöte, der Hoffnungen und Freuden jedes einzelnen Kindes gemeint, als auch die Entwicklung der Kinder im umfassenden Sinne.

Die Menschenkunde Rudolf Steiners! Welche großartige Erkenntnis des Menschenwesens hat dieser große Eingeweihte gegeben – und wie sehr hat er gerade den Waldorflehrern vertraut, dass diese Erkenntnis in ihnen lebendig werde – dass sie alles dafür einsetzen, sie in sich lebendig zu machen! Was für ein Vertrauen, was für eine Hoffnung! Und es ist notwendig, dass es geschieht!

#### Der Abstieg in die völlige Verdrängung

Aber was ist die Realität? Welcher Waldorflehrer meditiert die Menschenkunde? Wieviele Waldorflehrer meditieren überhaupt? Wieviele haben auch nur ein einziges Mal meditiert, wie viele wissen überhaupt, wie das *geht*? Das sind die Fragen, die unmittelbar offenbaren, wo die Waldorfpädagogik heute steht. So ernst nimmt man die Grundlagen – nämlich *überhaupt nicht*.

Sicher kann man den einzelnen Lehrer zu nichts zwingen – aber das bedeutet noch lange nicht, dass man über diese Dinge nicht sprechen darf, ja muss. Man behandelt sie schein-heilig als Privatsache, hat es zumindest jahrzehntelang so gehandhabt, heute ist es sogar fast völlig aus dem *Bewusstsein* verschwunden, erfolgreich daraus verdrängt worden. War es früher zumindest klar, dass man einen inneren Schulungsweg gehen "soll", wobei man nicht genau wusste, wer dieses "soll" real macht und wer nicht, so ist heute klar, dass der Schulungsweg ein lange zurückliegendes, völlig verblichenes "sollte" ist, und man weiß, dass es keiner oder fast keiner tut.

Es ist, als ob die zentrale Grundlage der Waldorfpädagogik einem völlig anderen Zeitalter angehört. Die "Waldorfpädagogik" wurde modernisiert – der Schulungsweg ist seit neuestem nicht mehr nötig... Wer die essentiellen Grundlagen jeder wahren Erziehung derart vernachlässigt, um nicht zu sagen verleugnet, *versündigt* sich an allem, was Waldorfpädagogik wesenhaft ist – versündigt sich an einem wunderbaren leuchtenden Ideal, versündigt sich an den Kindern, den werdenden Menschen ... und auch an sich selbst. Und es ist eine tragische Schande, dass man für das, was man dann tut (und nicht tut) noch immer denselben Namen benutzt...

#### Der Schlüssel zur Selbsterziehung – das reine Denken

Wer die Waldorfpädagogik liebt, wer den werdenden Menschen, die Kinder und Jugendlichen leibt, der muss und wird auch die Selbsterziehung lieben – sonst ist auch jene erste Liebe keine Realität. Die Selbsterziehung aber liebt nur der, der sie ganz und gar ernst nimmt. Hier hört alle Bequemlichkeit auf. Immer mehr erlebt man wirklich alle seine Unvollkommenheiten und immer mehr ringt man energisch um die innere Entwicklung, Verwandlung.

Auf diesem Wege erkennt man früher oder später, was der Schlüssel ist, mit dem man das Reich innerer Entwicklung wirklich betreten kann. Man erkennt, dass alle Versuche ohne diesen Schlüssel letztlich zum Scheitern verurteilt sind, weil eine grundlegende, nach und nach alles umfassende Änderung ohne diesen Schlüssel unmöglich ist. Man erkennt die Bedeutung einer *grundsätzlichen* Verwandlung des *Denkens*.

Das Denken muss ein anderes werden. Man muss sein Denken kennenlernen, muss lernen zu erleben, wie *wenig* es bisher eine Realität ist, wie ganz und gar es bisher ein bloßes Gedanken-Haben ist. Das Denken muss geboren werden, muss geübt werden, muss gekräftigt werden. Es muss das *reine* Denken geübt werden, ein Denken unabhängig von der Sinneswahrnehmung. Ein Denken reiner Begriffe, ein Denken moralischer Begriffe, ein Denken des Denkens...

Auf diesem Wege erwirbt man sich langsam ein Denken, das man zuvor niemals realisiert hatte, ein völlig neues Denken, eine völlig neue *Realität*. Und mit diesem Denken entwickelt sich ein Wille, der etwas ganz anderes ist, als alles, was gemeinhin als "Wille" bezeichnet wird. Das neue Denken ist genau *deshalb* eine völlig neue Realität und bringt den Zusammenhang mit der wahren, voll erlebten Wirklichkeit, weil in diesem Denken erst der wirkliche, der reale Wille geboren wird. In der Entwicklung, in der Schulung, in der Kräftigung des reinen Denkens wird erst der wahre Mensch geboren! Es ist eine zweite Geburt, das allererste Erwachen des geistigen Menschen, das ungeheuer bedeutsame Ereignis, auf das Rudolf Steiner immer wieder hinweist.

Darum sind die Bücher von Mieke Mosmuller so wesentlich und so wunderbar, weil hier ein Mensch diesen entscheidenden Weg gegangen ist und geht und auf verschiedenste Weise immer wieder zu diesem Weg aufruft, ermutigt, ja regelrechte Schulungsbücher gibt. Und in "Eine Klasse voller Engel" zeigt sich konkret, wie erst durch diesen Schulungsweg das wunderbare Wesen der Waldorfpädagogik zu einer Realität werden könnte – und auch werden würde...

#### Schlussworte

Waldorfpädagogik ohne Selbsterziehung ist eine Lüge. Selbsterziehung ohne Entwicklung des reinen Denkens ist letztlich eine Illusion, eine Unmöglichkeit.

Die Frage, wie sich die Waldorfbewegung zu diesen grundlegenden Wahrheiten stellt, ist der Prüfstein für ihre grundlegende Wahrhaftigkeit. Werden diese Tatsachen nicht anerkannt, dann ist jede Hoffnung auf eine Auferstehung der Waldorfpädagogik, auf eine Verwirklichung ihres Wesens vergeblich. Die große Tragik besteht darin, dass gerade die Waldorfschule einen allergrößten Auftrag hatte – und hätte. Denn auch die gesamte Menschheitsentwicklung, die immer weiter einem dunklen Abgrund entgegengeht, steht und fällt mit dem Wesen der Selbsterziehung...

#### Menschenerkenntnis

Menschenerkenntnis als Lebenselement wahrer Pädagogik.

# Um wahrhaft erziehen zu können, muss man das Wesen des werdenden Menschen immer tiefer verstehen können.

Es nützt gar nichts, sich wunderbare, plausible Vorstellungen von "guter", "richtiger" Pädagogik zu machen - man kann dennoch ganz und gar in die Irre gehen und das Wesen des Menschen völlig verfehlen und verschütten.

Man kann sogar den Grundsatz nehmen: "Erziehung ist Selbsterziehung" - abstrakt gedacht wird man selbst damit nur Fehler über Fehler machen.

Heute zeigt sich dies in so "modernen" Vorstellungen wie: "Jedes Kind muss seinen individuellen Lernweg finden". Das ist eine Viertelwahrheit, und der Rest ist falsch.

Zum einen ist die Individualität im Kindesalter noch gar nicht erwacht - das soll ihr ja erst im Laufe vieler Jahre ermöglicht werden. Was jedoch sehr vielfältig ist, sind die Hindernisse, die auf dem Weg jedes einzelnen Kindes liegen - damit muss sich der Erzieher in der Tat auseinandersetzen.

Zum anderen führen das moderne "Individualisieren" und die "individuellen Lernwege" oft dazu, dass der Erzieher geradezu wegfällt! Er wird zum reinen "Lernbegleiter". Das Kind soll sich selbst "seine" Zugänge zur Welt suchen. Was es da finden kann, ist von vornherein klar. Das Kind findet die Welt, wie sie sich heute darlebt - geistlos, seelenlos, abstrakt, materialistisch.

Man macht sich dies in seinem vollen Ernst nicht so leicht klar, denn für die Kinder ist die Welt in allen Einzelheiten interessant, faszinierend, wunderbar. Doch was sie wirklich aufnehmen, aufgenommen haben, das sieht man spätestens, wenn sie in der Pubertät sind. Und man stellt es heute ja bereits viel früher fest. Schon in der vierten, dritten, zweiten Klasse sind die Kinder oft altklug, intellektuell sehr weit, haben die Fähigkeit zu *staunen* nicht selten weitgehend verloren usw

Das kommt heraus, wenn die Kinder ihre "eigenen" Wege suchen sollen. Es sind aber gar nicht ihre eigenen Wege, sondern es ist die Signatur unserer heutigen Welt, die sie dadurch aufnehmen, ohne ihr von innen heraus etwas entgegensetzen zu können.

Am Anfang bringen die Kinder Fähigkeiten mit: Phantasie, Staunenkönnen, echte Fragen, Ehrfurcht, Seelenfülle. In der heutigen Welt *verlieren* sie all dies innerhalb kürzester Zeit. *Es sei denn*, sie haben einen Lehrer, der ihnen die Welt in eigener seelenvoller Erfahrung und durchgeistigter Darstellung nahebringen kann. *Dann* kommt ihnen das, was sie selbst in sich tragen, in verwandter Form vom Lehrer entgegen; dann können die Fähigkeiten, die die Kinder mitbringen, bewahrt, vertieft, verwandelt werden.

Dann finden die heranwachsenden Menschen im Laufe von 12, 13 Jahren wirklich zu ihrem je Eigenen.

Die Kunst ist nicht, die Kinder von Anfang an ihren "eigenen" Weg gehen bzw. suchen zu lassen, sondern die entscheidenden Fähigkeiten und noch lange verborgen liegenden Keime so weit zu bewahren und zu nähren, dass sie sich am Ende entfalten und offenbaren können.

Es kommt darauf an, Keime zu pflegen, damit am Ende überhaupt etwas da ist, was sich dann als Eigenes offenbaren wird.

Mit welcher Seelenfülle und Geistestiefe man die Welt erleben kann, das ist natürlich auch für jeden Erzieher unterschiedlich. Aber auch hier stellt sich wieder als wichtigste Aufgabe die Selbsterziehung. Was ich im eigenen Erleben nicht kenne und nicht vermag, das kann ich auch niemals den Kindern nahebringen.

Wirkliche Menschenerkenntnis führt zu einem lebendigen Wissen davon, was dem werdenden Menschen je nach Alter und Entwicklung entspricht. Der wahre Erzieher weiß aus lebendiger Anschauung, was er an die Kinder zu jedem Zeitpunkt heranbringen soll - und vor allem, *wie* er es gestalten soll.

Rudolf Steiner, der Begründer der Waldorfpädagogik, hat in seinem Gesamtwerk eine unglaublich differenzierte spirituelle Menschenkunde entfaltet, die jedem Erzieher eine unendliche Fülle von Anregungen für ein vertieftes Studium gibt.

Wahre Pädagogik beginnt erst mit einer solchen lebendigen Anschaung, einem solchen wirklichen Verständnis des werdenden Menschen.

# Wesen und Notwendigkeit eines freien Geisteslebens

Im folgenden finden Sie grundlegende Texte und Aufsätze über das Wesen und die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens.

Über die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens – und seine Finanzierung (Zitate Rudolf Steiners). Wie kommt man zu Schulen für das 21. Jahrhundert? (2007).

# Über die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens – und seine Finanzierung

Im folgenden finden sich grundlegende Zitate von Rudolf Steiner. Daneben gibt es im Internet mehrere ausführlichere Zitate und ganze Vorträge, insbesondere auf www.dreigliederung.de:

- Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus (GA 24 / PDF oder doc, 286 S.).
- Die Kernpunkte der sozialen Frage (GA 23, das grundlegende Werk zum Impuls der Dreigliederung).
- Freie Schule und Dreigliederung (August 1919, GA 24, S. 35ff).
- Erster volkspädagogischer Vortrag (21.4.1919, GA 192, S. 11ff).
- Geistesleben, Rechtsordnung, Wirtschaft (September 1919, GA 24, S. 231ff).
- Die Dreigliederung des sozialen Organismus, die Demokratie und der Sozialismus (Juli 1919, GA 24, S. 201ff).

Auf demokratischem Boden (...) kann kein Impuls entstehen, der richtunggebend sein darf für eine menschliche Betätigung, die frei aus der individuellen Begabung des Menschen fließen soll. (...) Will man aus dem bisherigen Staate eine wahre Demokratie herausgestalten, so muß man aus dieser alles dasjenige herausnehmen und es seiner vollen Selbstverwaltung überliefern (...)

Rudolf Steiner, Juli 1919, GA 24, S. 206.

Das Staats- und Wirtschaftsleben sollen die von dem selbständigen Geistesleben herangebildeten Menschen empfangen; nicht aber sollen sie, nach ihren Bedürfnissen, deren Bildungsgang vorschreiben können. Was ein Mensch in einem bestimmten Lebensalter wissen und können soll, das muß sich aus der Menschennatur heraus ergeben. (...) Will man ernstlich die bisherige Gesellschaftsordnung in eine solche nach sozialen Gesichtspunkten überleiten, so wird man nicht davor zurückschrecken dürfen, das geistige Leben - mit dem Erziehungs- und Schulwesen - in seine eigene Verwaltung zu stellen. Denn aus einem solchen selbständigen Gliede des sozialen Organismus werden Menschen hervorgehen mit Eifer und Lust zum Wirken im sozialen Organismus; aus einer vom Staat oder vom Wirtschaftsleben geregelten Schule können aber doch nur Menschen kommen, denen dieser Eifer und diese Lust fehlen, weil sie die Nachwirkung einer Herrschaft wie etwas Ertötendes empfinden, die nicht hätte über sie ausgeübt werden dürfen, bevor sie vollbewußte Mitbürger und Mitarbeiter dieses Staates und dieser Wirtschaft sind. Rudolf Steiner, August 1919, GA 24, S. 38f.

Das Geistesleben kann nicht gedeihen, wenn es nicht jeden Tag aufs neue seine eigene Wirklichkeit beweisen muß. Aber das Geistesleben wird sich beweisen können nur dann, wenn es auf sich selbst gestellt ist. Von der niedersten Schulstelle an bis hinauf zur höchsten Schulstelle, von dem ausgesprochenen Zweig der Wissenschaft bis zur freien künstlerischen Schöpfung: es muß in sich, für sich bestehen, geistig in sich bestehen, weil es auf nichts anderes bauen kann, als auf dasjenige, was in seiner eigenen Stärke lebt. Derjenige, der das Geistesleben kennt, der weiß, welches Unheil angerichtet worden ist in den letzten vier Jahrhunderten durch die moderne Staatsform, dadurch, daß der Staat seine Fittiche gespannt hat über dieses Geistesleben, daß alles, was Geistesleben ist, allmählich verstaatlicht werden sollte mit Ausnahme von einigen wenigen Zweigen, die noch geblieben sind und denen auch der Untergang droht. *Rudolf Steiner*, 21.4.1919, GA 192, S. 25.

Ein nicht ausübender Pädagoge ist in der Schulverwaltung ein Fremdkörper wie ein nicht künstlerisch Schaffender, dem obliegen würde, künstlerisch Schaffenden die Richtung vorzuzeichnen. Das Wesen der pädagogischen Kunst fordert, daß die Lehrerschaft sich teilt zwischen Erziehen und Unterrichten und der Verwaltung des Schulwesens. Dadurch wird in der Verwaltung voll walten der Gesamtgeist, der sich aus der geistigen Haltung aller einzelnen zu einer Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft vereinigten Lehrer gestaltet. Und es wird in dieser Gemeinschaft nur das Geltung haben, was aus der Seelen-Erkenntnis sich ergibt. Eine solche Gemeinschaft ist nur möglich in dem dreigliedrigen sozialen Organismus, der ein freies Geistesleben neben einem demokratisch orientierten Staats- und einem selbständigen Wirtschaftsleben hat. Ein Geistesleben, das seine Direktiven von der politischen Verwaltung oder von den Mächten des Wirtschaftslebens erhält, kann nicht eine Schule in seinem Schoße pflegen, deren Impulse von der Lehrerschaft selbst restlos ausgehen. Eine freie Schule wird aber Menschen in das Leben hineinstellen, die im Staate und in der Wirtschaft ihre volle Kraft entfalten können, weil diese in ihnen entwickelt wird. *Rudolf Steiner, GA 24, S. 273.* 

Nehmt dem Staat die Schulen ab, nehmt ihm das geistige Leben ab, gründet das geistige Leben auf sich selbst, lasst es durch sich selbst verwalten, dann werdet ihr dieses geistige Leben nötigen, den Kampf fortwährend aus seiner eigenen Kraft zu führen: Dann wird aber dieses geistige Leben auch von sich aus in der richtigen Weise zum Rechtsstaat und zum Wirtschaftsleben sich stellen können, wird zum Beispiel das geistige Leben (...) auch der richtige Verwalter des Kapitals sein.

Rudolf Steiner, 21.3.1919, GA 190, S. 24.

[...]

#### Wie kommt man zu Schulen für das 21. Jahrhundert?

Verfasst für die und veröffentlicht auf der Homepage der Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners.

Die EU-Kommission hat in einem "Arbeitspapier der Kommissionsdienststellen Schulen für das 21. Jahrhundert" vom 11.7.2007 allgemein öffentlich aufgefordert, auf acht spezifische Fragen zu antworten, damit diese Antworten in Vorschläge für eine Neugestaltungen des Bildungswesens einfließen können. Die "Freunde der Erziehungskunst" haben folgende Stellungnahme verfaßt:

- 1. Schlüsselkompetenzen für alle
- 2. Die europäischen Schüler auf das lebenslange Lernen vorbereiten
- 3. Zum nachhaltigen Wirtschaftswachstum beitragen
- 4. Herausforderungen in unserer Gesellschaft bewältigen
- 5. Eine Schule für alle
- 6. In den jungen Europäern aktiven Bürgersinn wecken
- 7. Lehrkräfte Schlüsselakteure für den Wandel
- 8. Die Entwicklung der Schulgemeinschaften unterstützen

# 1. Schlüsselkompetenzen für alle

# Wie können die Schulen so organisiert werden, dass sie den Schülern das gesamte Spektrum der Schlüsselkompetenzen vermitteln?

Bei dieser Frage geht es neben einer sachgemäßen Vermittlung der eher fachspezifischen Kompetenzen (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Digitaltechnik) vor allem um jene übergreifenden Kompetenzen, die den Menschen zu einem lebenslang lernenden, sozialen, engagierten, initiativen und kreativen Individuum überhaupt machen. Schulen und Bildungssysteme, die ihre Aufgabe auf die Vermittlung eines Fächer- oder auch fächerbezogenen Kompetenz-Kanons beschränkt sehen, müssen angesichts dieser Herausforderung versagen.

Im Hinblick auf die Erziehung junger Menschen wirkt nichts so sehr und so tief wie das **lebendige Vorbild**. In jüngeren Jahren handelt es sich um das direkte Vorbild des Lehrers und seines Handelns. In späteren Jahren, wenn die Jugendlichen zu wirklich eigener Urteilsfähigkeit heranreifen, handelt es sich um die am Lehrer wahrgenommene Wahrhaftigkeit: Inwieweit bemüht er sich selbst, seine umfassenden Kompetenzen, die zum modernen Menschsein gehören, immer weiter zu entwickeln – und auch aus diesem vollen Menschsein heraus (nicht nur abstrakt) zu unterrichten?

Damit aber kommt man sofort zu einer nur scheinbar abseitig liegenden, tatsächlich aber grund-legenden Frage: Welches Umfeld braucht der Lehrer dazu? Wie müssen Schulen organisiert werden, damit **der Lehrer in** *dieser* **Herausforderung unterstützt** und gefördert wird?

Die eigentliche Aufgabe des Lehrers ist es, Vorbild zu sein – Vorbild in der Beherrschung seines Faches, auch in seiner Liebe zum Fach, aber auch in der Beherrschung übergreifender Kompetenzen. Der Lehrer selbst muss als stets strebender, sozialer, initiativer und kreativer Mensch im Leben stehen und aus dem Leben heraus unterrichten. Er muss seinen Beruf lieben. Dies alles kann er am besten, wenn er aus seinen ureigensten Impulsen heraus unterrichten kann – und nicht zur Verwirklichung definierter Lehrplan-Inhalte verpflichtet ist. Jede inhaltliche Vorgabe behindert die aus grundsätzlichen Überlegungen heraus **notwendige Autonomie des Pädagogen**. Der Schritt von formalen Vorgaben hin zu Kompetenz-Zielen kann daher nur begrüßt werden.

Lernkompetenz, Initiativ- und Unternehmergeist können geweckt und gefördert werden, wenn die Selbständigkeit älterer Schüler gefördert wird – durch Projekte, Praktika, Jahresarbeiten etc. Künstlerische Projekte wie Theaterspiele, Zirkuspädagogik etc. fördern zusätzlich kulturelle Kompetenzen. Die Förderung dieser übergeordneten Kompetenzen braucht Zeit – die Früchte werden nicht sofort sichtbar, sind auch nicht unmittelbar "abrufbar", sie zeigen sich aber schließlich, wenn der erwachsen werdende Mensch mit umfassenden Kompetenzen, mit Selbstvertrauen und Initiative ins Leben entlassen wird.

Die Tatsache, daß die Schulzeit "ökonomisch" genutzt werden muss, wirft die Frage auf, wie zwischen den konkurrierenden Zielen abzuwägen ist: Zwischen einem Maximum an Wissen und einem "unsicheren", weil nicht sogleich mess- und evaluierbarem Optimum an neuen Unterrichtsformen, die ganz dezidiert der Ausbildung der neuartigen Kompetenzen dienen. Dies ist ein weiterer Grund, den Schritt weg von festgelegten Lehrplanvorgaben, die in der Realität ohnehin keine Schule erfüllen kann, zu wagen.

Um gerade im Bildungswesen den freien Wettbewerb einzuführen, sollten die Schulen die größtmögliche Autonomie erhalten. Dadurch können nicht nur die einzelnen Pädagogen ihre volle Initiativkraft und berufs-notwendige

Kreativität entfalten, sondern auch die einzelnen Schulen jeweils ihr ganz besonderes Profil ausbilden. Im Zuge eines solchen Wettbewerbes um pädagogisch wirklich wertvolle Profile wird sich dann auch am effektivsten zeigen, welche pädagogischen Ansätze zukunftsweisend sind, und welche wissenschaftstheoretische Strohfeuer und Irrtümer darstellen.

Die Eltern und Erziehungsberechtigten haben das unmittelbarste Interesse an einer guten Bildung für ihre Kinder – und sie haben mehrheitlich ein feines Gespür für die Qualität einer Schule im Hinblick auf die heute notwendigen Schlüsselkompetenzen. Über eine freie Schulwahl der Erziehungsberechtigten unterliegen die einzelnen Schulen einem steten Veränderungsdruck bzw. der steten Notwendigkeit einer gezielten Qualitätsentwicklung. Eine unbedingte Voraussetzung dafür ist, daß in den einzelnen Ländern die freien Schulen gleiche ökonomische Voraussetzungen wie die vom Staat betriebenen Schulen erhalten. Erst durch eine wirklich gleichberechtigte Konkurrenz seitens der freien Schulen, die oft die innovativsten Ansätze erproben und verwirklichen, geraten auch die staatlichen Schulen unter jenen Veränderungsdruck, auf den es unbedingt ankommt.

Fazit: Die freie Schulwahl in Verbindung mit einer wirklichen Autonomie der einzelnen Schulen und einer nicht-diskriminierenden staatlichen pro-Kopf-Finanzierung der Schulen unabhängig vom Schulträger (frei/staatlich) ist gerade ohne äußere Vorgaben die beste Garantie für ein sich fortwährend und effektiv modernisierendes, an den heute notwendigen Schlüsselkompetenzen und Herausforderungen ausrichtendes Bildungssystem.

#### 2. Die europäischen Schüler auf das lebenslange Lernen vorbereiten

# Wie können die Schulen den jungen Menschen die erforderlichen Kompetenzen und die notwendige Motivation vermitteln, damit das Lernen zu einer lebenslangen Aktivität wird?

Auch hier gilt wieder: Die tiefgreifendste Wirkung geht von der Lehrerpersönlichkeit aus. Wenn er den Schülern jenseits erdrückender Vorgaben und jenseits von Prüfungsdruck und "Learning to the test" seine Liebe zum Fach nahebringen kann, ist die beste Grundlage für die eigene Motivation der Schüler gelegt. Dieses Vorbild wirkt untergründig über die Fächergrenzen hinaus – die Schüler müssen nicht einmal das spezielle Fach mögen.

Sobald eine weitgehende Autonomie der Schulen gewährleistet wäre und äußere Vorgaben von Lehrplaninhalten und jahrgangsspezifischen Lernzielen wegfallen würden, wären die Schulen **unmittelbar aufgerufen**, **ihre eigenen Ansätze zu entwickeln**, ihre Profile zu schärfen, die modernsten und sachgemäßesten Unterrichtsmethoden zu entdecken und zu erproben. Dabei könnten sich die Kollegen (und Kollegien verschiedener Schulen) gegenseitig unterstützen und fördern, ohne bürokratisch zu bevormunden. Die Suche nach der besten Pädagogik in einem von Direktiven befreiten Raum bietet eine ungleich bessere Gewähr für ein sich aus eigenen Kräften modernisierendes Bildungswesen als alle Reformversuche eines regulierten und kontrollierten Schulsystems.

Eine ganz wichtige Unterstützung dieses Prozesses wären alle Maßnahmen, die die Fortbildung und den **Wissensaustausch fördern** könnten – etwa gemeinnützige Akademien mit Multiplikator-Wirkung für "Best Practice" Projekte oder auch die besondere Förderung von Schulen mit offenbar überdurchschnittlich erfolgreichen Ansätzen auf pädagogischem Gebiet, die "Modellschulen" zur überregionalen Beratung,, Fort- und Weiterbildung werden könnten.

Fazit: Schulen, in denen die Lehrer frei von äußeren Vorgaben und Zwängen nach den jeweils besten Lehrmethoden streben können, vermitteln den Schülern mit der größten Wahrscheinlichkeit die erforderliche Kompetenz und vor allem auch die entscheidende Motivation für eigenes lebenslanges Lernen.

# 3. Zum nachhaltigen Wirtschaftswachstum beitragen

#### Wie können die Schulsysteme ein langfristiges, nachhaltiges Wirtschaftswachstum in Europa unterstützen?

Die Frage, wie Schulen zu einem nachhaltigen Wirtschaftswachstum beitragen können, stellt sich im Rahmen der bisherigen Betrachtungen nicht als eigene Frage. Wenn es darum geht, den pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit besser zu begegnen – und damit auch den Herausforderungen, die das heutige Leben, insbesondere das wirtschaftliche Leben, den Menschen stellt –, dann ist jede Verbesserung der Bildungssysteme selbst auch eine Förderung dieses Wirtschaftslebens (wie es ja auch der statistische Zusammenhang belegt).

# 4. Herausforderungen in unserer Gesellschaft bewältigen

Wie können die Schulsysteme am besten auf die Erfordernisse reagieren, für mehr Gerechtigkeit zu sorgen, die kulturelle Vielfalt zu berücksichtigen und die Zahl der Schulabbrecher zu verringern?

Tatsächlich sollte ein modernes Bildungssystem die Kinder möglichst spät oder überhaupt nicht auf verschiedene Schultypen aufteilen, um die Unterschiede aufgrund sozialer Herkunft nicht noch zu verschärfen. Daß gerade ein "Gesamtschul-Ansatz" auch heute noch für alle Beteiligten zu besten Ergebnissen führen kann, zeigen wiederum die

freien Schulen – und würden es noch deutlicher zeigen können, wenn ihre Finanzierung denen der staatlich geführten Schulen entspräche.

Auch vor dem Hintergrund dieser Frage gilt, daß Schulen mit deutlich verstärkter Autonomie die Herausforderungen am besten bewältigen können. Autonomie als Voraussetzung der wirklichen Entfaltung pädagogischer Initiativkraft und ebensolchen Engagements ist eine Garantie für eine wirkliche Förderung und auch Motivation von Kindern jeder sozialen Herkunft – also gerade auch Kindern aus schwierigen Verhältnissen. Die ungeheuren Probleme, die oft mit einem Migrations-Hintergrund verbunden sind, können die Bildungssysteme nicht allein lösen. Hier braucht es viel weitergehende Lösungsansätze und flankierende Maßnahmen in wirtschaftlicher, politischer und kultureller Hinsicht. Die genannten Aspekte aber würden dafür sorgen, daß die Schulen ihren Beitrag zur Bewältigung der Herausforderungen leisten können und leisten würden.

# 5. Eine Schule für alle

Was kann auf Ebene der Lehrpläne, der Schulorganisation und der Rolle der Lehrer getan werden, damit die Schulen auf die Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen können?

Diese Frage ist ebenfalls mit einem Stichwort zu beantworten: Weitgehende Autonomie der Lehrer und der Schulen ohne äußere Vorgaben. Schüler mit besonderen Bedürfnissen zeichnen sich noch mehr als die übrigen Schüler durch die absolute Besonderheit ihrer Situation aus. Der Lehrer kann ihnen und seinen übrigen Schülern nur gerecht werden, wenn er aus eigener pädagogischer Vernunft und Intuition handeln kann und darf – aus dem täglichen Erleben der Besonderheiten heraus.

Die Autonomie der Schulen würde dazu führen, daß die Kollegien sich für ihre jeweilige Schule voll verantwortlich fühlen. Kollegiale Beratung, regelmäßige Konferenzen und andere Maßnahmen der Selbstverwaltung würden bestmöglich sicherstellen, daß der einzelne Lehrer die nötigen Hilfen erhält, um auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen zu können. Unabdingbar ist daneben eine bessere finanzielle Ausstattung der Schulen. Eine wirkliche Förderung durch Integration ist heute nur durch erprobte Ansätze wie Team-Unterricht, spezielle Förderstunden etc. möglich.

In bezug auf spezielle pädagogische Fragen müssen die einzelnen Lehrer und Schulen aus der konkreten Situation heraus die besten Lösungen finden. Individuelle Förderung des einzelnen Schülers ist vor allem auch durch solche Maßnahmen möglich, die die übergeordneten Kompetenzen fördern: Projektarbeit, Jahresarbeiten, auch richtig verstandene und begleitete Portfolio-Arbeit. Vorschriften und Lehrplan-Vorgaben würden alle diese modernen Maßnahmen im Ergebnis zunichte machen, weil ihre Fruchtbarkeit davon abhängt, daß der Lehrer sie aus eigenem Engagement und der konkreten Situation angepaßt ergreifen und umsetzen kann und darf.

# 6. In den jungen Europäern aktiven Bürgersinn wecken

Wie können die Schulgemeinschaften – im Einklang mit Grundwerten wie Frieden, Toleranz und Vielfalt – einen Beitrag zur Erziehung der jungen Menschen zu verantwortungsvollen Bürgern leisten?

Die Notwendigkeit einer verstärkten Autonomie im Bildungswesen könnte gerade bei dieser Frage ganz besonders offensichtlich werden. Der Begriff der Verantwortung schließt die Idee der Autonomie notwendig mit ein. Ein nicht autonomes Individuum braucht und kann nicht verantwortlich sein. Wie entsteht Verantwortung? Sie wird im jungen Menschen hervor-gerufen, wenn sie (a) erwartet und (b) auch ermöglicht wird – sowie (c) auch vorgelebt wird.

Verantwortung lernen junge Menschen am tiefgreifendsten in innovativen, autonomen Schulen, in denen Lehrer (und Eltern) täglich ebenfalls volle Verantwortung für ihr pädagogisches und übriges Handeln übernehmen. In einem solchen Umfeld werden die Pädagogen auch am unmittelbarsten jene Situationen erkennen, wo sie im heranwachsenden jungen Menschen ebenfalls berechtigte Verantwortung fördern und erwarten können und müssen.

Eine in dieser Weise von äußeren Vorgaben freie Schule wird durch die fortwährende "Atmosphäre der Verantwortung", in und aus der sie lebt, von selbst auch eine wirkliche Schulgemeinschaft bilden, in der nicht nur Verantwortung, sondern auch Toleranz, Frieden und aktives soziales Verhalten gelebt werden.

Ergänzend muss man hinzufügen, daß solche Bedingungen vor allem in kleineren, überschaubaren Gemeinschaften gewährleistet sind. Schulen, die die hier berührte Verantwortung erfüllen sollen, sollten einzügig sein. Gerade der heranwachsende Mensch muss sich die sozialen Grundkompetenzen in einem überschaubaren Rahmen aneignen, in dem die einzelnen Menschen als solche erlebbar werden und nicht anonym bleiben.

#### 7. Lehrkräfte – Schlüsselakteure für den Wandel

Wie können die Lehrkräfte so geschult und unterstützt werden, dass sie die anstehenden Herausforderungen meistern können?

Entscheidender (im Sinne von grundlegender) als die Frage der Schulung ist zunächst die Bewusstseinsfrage. Nur was als richtig und notwendig erkannt wurde, kann auch umgesetzt werden – gerade weil alles auf die Initiative des Lehrers ankommt und Unterricht aus Zwang oder auch nur rein Erlerntem notwendig scheitern muss.

Das Einzige, was dem einzelnen Lehrer angesichts der Fülle der Aufgaben und Herausforderungen helfen kann, ist wirkliche Begeisterung.

Die Aus- und Fortbildung von Lehrern müßte viel stärker durch erfahrene Kollegen erfolgen, die jeweils aus der Praxis kommen und auch wieder in die Praxis zurückkehren. Wie dem eigentlichen Unterricht, so darf auch der Ausbildung nichts Lebensfremdes anhaften. Die Aus- und Fortbildung müßte eine vielfältige Begegnung mit erfahrenen Lehrern beinhalten, die das Ziel hätte, den Erfahrungsaustausch zu fördern.

Die gesamte Erziehungswissenschaft müßte viel stärker auf die Praxis ausgerichtet sein. Theoretische Konzepte werden angesichts der modernen Herausforderungen immer weniger tragfähig. Ein Lehrer kann heute nicht mehr nach Konzept vorgehen. Er muss aus der Situation heraus handeln. Dazu braucht er Intuition, Phantasie, Begeisterung und möglichst viel Praxis-Erfahrung, sei es durch den Austausch mit erfahrenen Kollegen.

Um die Phantasie und Geistesgegenwart der (werdenden) Lehrer zu fördern, müssen in die Ausbildung auch scheinbar abseitige Gebiete wieder verstärkt einbezogen werden, insbesondere der gesamte künstlerische Bereich. Künstlerisches bzw. überhaupt kreatives Handeln und Üben erschließt gerade jene Quellen, aus denen heraus der echte Pädagoge später täglich handeln muss.

### 8. Die Entwicklung der Schulgemeinschaften unterstützen

Wie kann dafür gesorgt werden, dass die Schulgemeinschaften die für den Erfolg benötigte Führung und Motivation erhalten? Wie können sie in die Lage versetzt werden, sich so weiterzuentwickeln, wie es die im Wandel befindlichen Bedürfnisse und Anforderungen erfordern?

Diese Frage ist grundlegend wichtig und steht in direktem Zusammenhang mit den Herausforderungen, denen Schule heute begegnet. Wie schon zuvor mehrfach betont, ist die Wirkung des Vorbildes im weitesten Sinne auf die Schüler (und natürlich auf alle Beteiligten) nicht zu überschätzen. Nichts hat auf das eigene Lernen und die eigene Entwicklung des jungen Menschen eine solche Wirkung wie die lebendige Begegnung mit engagierten, verantwortungsvollen, auch um die richtigen Wege ringenden, authentischen Menschen. Die Schule der Zukunft kann daher nur eine freie, selbstverwaltete Einrichtung mit weitestgehender Autonomie sein.

Die einzelnen Schulen werden die ihnen gemäßen Formen der Verwaltung dann selbst finden – die Suche danach und auch die Versuche damit wird ebenfalls positive Auswirkungen auf die Schüler haben. Sie erleben konkret, wie Verantwortung, Demokratie, Kollegialität, Delegation, gegenseitiges Vertrauen und vieles mehr sich "anfühlt".

Selbstverständlich kann eine Zusammenarbeit der Schulen, können vielfältige Formen der internen Evaluation und des gegenseitigen Feedback nur hilfreich sein und müssen in jeder Weise gefördert werden – auch finanziell. Der in einem wirklich freien Bildungswesen implizit vorhandene "Wettbewerbsdruck", der jede Schule immer wieder antreibt, ihre Qualität zu sichern und zu verbessern – auch mit Hilfe gegenseitiger Zusammenarbeit – ist die beste Garantie für ein sich fortwährend an die Herausforderungen anpassendes Bildungssystem.

Jeder Versuch, Qualität (ggf. zusätzlich) durch äußere Kontrollen und erzwungene Evaluierungen zu sichern, muss dagegen wiederum zu vermehrter Bürokratie oder Unfreiheit führen, was nicht nur Kräfte vom eigentlichen pädagogischen Geschehen abzieht, sondern diese Kräfte lähmt, wie die Phänomene des gegenwärtigen Bildungswesens zur Genüge beweisen.

#### Fazit

Die Autonomie der Schulen ist der Dreh- und Angelpunkt für die Frage nach der künftigen Qualität des Schulwesens und seiner Fähigkeit, den genannten Herausforderungen zu begegnen.

So notwendig, wie der Bildungsprozeß von jeder einzelnen Lehrerpersönlichkeit abhängt, so notwendig muß der Pädagoge in die Lage versetzt werden, aus der konkreten Situation und aus seiner eigenen pädagogischen Erfahrung, Intuition und Verantwortung heraus handeln zu können. Lehrplanvorgaben, Lernziele, Zentralprüfungen und andere direktive Sachzwänge behindern diese Grundvoraussetzung so weitgehend, dass hier die zentrale Ursache der oftmals desolaten Lage im Bildungssystem zu suchen ist. Die Lehrer werden zerrieben zwischen äußeren Vorgaben und den Herausforderungen ihrer täglichen Arbeit, denen sie sich aufgrund der ersteren nicht voll widmen können.

Pädagogen, Schulen und Schulgemeinschaften, die aus einer sachgemäß zugestandenen Autonomie heraus die ihnen anvertrauten Schüler erziehen dürfen, bilden die entscheidende Grundlage dafür, daß die jungen Menschen von, an und

mit ihnen die zentralen Schlüsselkompetenzen lernen werden: Von den fachspezifischen Kompetenzen bis zu jenen übergreifenden Kompetenzen, die geradezu den zweck- und kontrollfreien Raum der "neuen Schule" brauchen, um sich allmählich entwickeln zu können: Toleranz, Interesse, Verantwortungsgefühl, Initiative, Kreativität, Freude und Motivation in bezug auf lebenslanges Lernen.

Die jungen, heranwachsenden Menschen übernehmen Schritt für Schritt für sich und für die Welt Verantwortung, wenn sie eine "Schule der Verantwortung" erfahren. Ein grundlegendes freies Bildungswesen ist dafür die wichtigste Voraussetzung.

#### Die Finanzierung eines freien Geisteslebens

Im folgenden finden sich grundlegende Zitate von Rudolf Steiner. Daneben gibt es im Internet mehrere ausführlichere Zitate und ganze Vorträge, insbesondere auf www.dreigliederung.de.

Nicht der ist wirklich auf dem Boden einer Geist-Erkenntnis, der immer nur redet: Geist, Geist, Geist -, sondern der, der den Geist so in sich aufnimmt, daß der Geist wirklich auch die Probleme des Lebens zu lösen vermag. Darauf kommt es an. (...) Wichtig ist es, daß man sich heute anstrengt, den Geist in sich tätig und lebendig zu machen. Aber das haben die Menschen nach und nach verlernt, indem ihnen gerade der Staat zu etwas geworden ist - ja, zu was denn? Im "Faust" steht, allerdings als Mädchenunterricht, und die Philosophen haben es nur mißverstanden, haben darin eine große Tiefe gesucht: Der Allumfasser, der Allerhalter, erhält er nicht dich, mich, sich selbst? Aber so redeten allmählich, besonders während der Kriegszeit, die Leute vom Staate. Der Allumfasser, der Allerhalter, erhält er nicht mich, dich, sich selbst? (...) Aber die innere Aktivität, das ganze Dabeisein bei dem Weltprozeß, was der Nerv der Geisteswissenschaft ist, wo war das? Es lag darin, daß die Leute sagten: Ich will vom Staate mein Gehalt beziehen bis zu gewissen Jahren, dann aber meine sichere Pension haben (...)

Rudolf Steiner, 21.4.1919, GA 192, S. 34f.

Ein sozialer Organismus, der im Lichte der hier dargestellten Vorstellungsart sich gestaltet, wird durch eine Übereinkunft zwischen den Leitern des Rechtslebens und denen des Wirtschaftslebens die Abgaben regeln können, welche für das Rechtsleben notwendig sind. Und alles, was zum Unterhalte der geistigen Organisation nötig ist, wird dieser zufließen durch die aus freiem Verständnis für sie erfolgende Vergütung der Einzelpersonen, die am sozialen Organismus beteiligt sind.

Rudolf Steiner, 1919, GA 23, S. 127.

Das müßte wie ein Lauffeuer durch die Welt gehen: Ein Weltschulverein muß entstehen zur Beschaffung der materiellen Mittel für die Geisteskultur, die hier gemeint ist.

Rudolf Steiner, 17.10.1920, GA 200, S. 29.

[Es] handelt sich darum, daß man wirklich in großem Maßstab auf eine wirkliche Befreiung des Geistesbeziehungsweise des Schullebens hinarbeitet. Dazu ist so etwas notwendig wie eine Art Weltschulverein. Es muß möglich werden, daß gar nicht mehr die Frage aufzuwerfen ist, ob denn in den verschiedensten Ländern Schulen wie die Waldorfschule errichtet werden können, sondern es muß eben durch die Kraft der Überzeugung einer genügend großen Anzahl von Menschen diese Möglichkeit überall geschaffen werden. (...) Eine große Bewegung müßte entstehen, bei der eigentlich jeder Mensch, der nachdenkt über die Aufgaben der Zeit, Mitglied werden müßte, damit durch die Macht eines solchen Weltbundes dasjenige herbeigeführt würde, was solche Schulen überall zur Entstehung führen könnte. Rudolf Steiner, 24.2.1921, GA 297a, S. 41f.

Es geht ja heute durch die Lande der Ruf: Unentgeltlichkeit des Schulwesens. Ja, was soll denn das überhaupt heißen? Es könnte doch nur der Ruf durch die Lande gehen: Wie sozialisiert man, damit ein jeder die Möglichkeit hat, seinen gerechten Beitrag zum Schulwesen zu schaffen? Unentgeltlichkeit des Schulwesens ist ja nichts weiter als eine soziale Lüge, denn (...) man streut allen Sand in die Augen, damit sie nur ja nicht wissen, daß unter den Pfennigen, die sie aus dem Portemonnaie nehmen, auch diejenigen sein müssen, von denen die Schulen unterhalten werden. Rudolf Steiner, 1.6.1919, GA 192, S. 144f.

Einfach das Bourgeois-Sein entwickelt antisoziale Impulse, weil das Bourgeois-Sein im Wesentlichen darin besteht, sich eine solche Sphäre des Lebens zu schaffen, wie es einem passt, so dass man in ihr beruhigt sein kann. Wenn man dieses eigentümliche Streben des Bourgeois untersucht, so besteht es darin, dass er sich nach den Eigentümlichkeiten unseres gegenwärtigen Zeitraumes auf ökonomischer Grundlage eine Lebensinsel schaffen will, auf welcher er mit Bezug auf alle Verhältnisse schlafen kann, mit Ausnahme irgendeiner besonderen Lebensgewohnheit, die er je nach seinen subjektiven Antipathien oder Sympathien entwickelt. (...) Besitz schläfert ein; Notwendigkeit im Leben zu kämpfen, weckt auf.

Rudolf Steiner, 6.12.1918, GA 186, S. 102.

Hat diese Anthroposophische Gesellschaft in irgendeinem Staate je eine Staatssubvention gehabt? Sind ihre Lehrer von einem Staate angestellt? Ist nicht alles erfüllt gerade in dieser Anthroposophischen Gesellschaft, was nur zu erlangen ist von den äußeren Geistesorganisationen? Ist sie nicht in bezug darauf geradezu das praktischte Ideal? (...) Nicht das kann unsre Aufgabe sein, hier das freie Geistesleben hereinzutragen, sondern das kann die Aufgabe sein, dass Sie dasjenige, was hier als freies Geistesleben immer existiert hat, dass Sie das in die andere Welt hinaustragen, den Menschen klarmachen, dass alles Geistesleben von dieser Art sein muss, von dieser Art von Verfassung sein muss. Rudolf Steiner, 21.3.1919, GA 190, S. 212.

[...]

# Vom Wesen der Waldorfpädagogik

Das Ideal der Waldorfpädagogik ist ein wunderbares - es ist mit einer bloßen Lehrplan- und Methodenpädagogik nicht im geringsten erfasst...

"Und Ihr, sehr verehrte Lehrer, die Ihr diese Arbeit übernommen habt, die Ihr selbst eingeführt worden seid in den Geist, der diese Schule beseelen soll, Ihr wißt ja, welch tiefe Verantwortung Euch damit auferlegt ist, und ich richte die Bitte an Sie alle, die Sie mitwirken werden als Lehrkräfte an der Waldorfschule: seien Sie sich mit mir voll bewußt der außerordentlichen Schwere der Verantwortung und hören Sie nie auf, diese Verantwortung ebenso tief wie ich jederzeit zu verspüren."

Rudolf Steiner, 7.9.1919, Worte zur Eröffnung der Waldorfschule.

Die wahrste und tiefste Schilderung des Wesens der Waldorfpädagogik findet man in dem Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" von Mieke Mosmuller. An diesem Buch scheiden sich in der Waldorfbewegung die Geister...

#### Weitere Texte und Aufsätze

Von der Auferstehung der Waldorfpädagogik (Buchbesprechung "Eine Klasse voller Engel").

Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel".

10 Fragen zur Gewissensprüfung der Waldorfschulbewegung (2009).

Pädagogischer Jugendkurs (Rudolf Steiner, GA 217).

Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens (Rudolf Steiner, GA 308).

Waldorfpädagogik und Christusgeist (Zitate Rudolf Steiners).

Vom Geiste aus erziehen (Zitate aus Annie Heuser: Bewusstseinsfragen des Erziehers, 1966).

Die Waldorfschule – ihr pädagogischer und sozialer Auftrag (2008). s

Die Waldorfschule und ihr sozialer Auftrag (Zitate Rudolf Steiners).

Die wahren Hintergründe des "Sekten"-Vorwurfs (2008).

Ideologischer Atheismus versus wahre Pädagogik (2003).

Vom Engagement in der Waldorfschule (2008).

#### **Rudolf Steiner**

Es gibt verschiedenste äußere Beschreibungen von Rudolf Steiner und insbesondere seiner Wirksamkeit. Rudolf Steiner selbst hat mit "Mein Lebensgang" eine Art Autobiographie geschrieben.

Seinem Wesen nähert man sich vor allem durch ein wirkliches Verständnis der von ihm begründeten Anthroposophie und über Schilderungen von Menschen, die ihn persönlich erlebt haben. Diesen zweiten Zugang bietet ein 2007 erschienenes Büchlein von Peter Selg, aus dem unten einige Zitate wiedergegeben sind.

#### Vom Wesen Rudolf Steiners

Einen wunderbaren, tiefen Zugang zum Wesen Rudolf Steiners und seiner Anthroposophie gibt das folgende Buch:

"Der lebendige Rudolf Steiner. Eine Apologie" von Mieke Mosmuller. Occident Verlag, 2008 (244 S., 18,50€). >> Buchbesprechung | Bestellen.

#### Rudolf Steiner - persönlich erlebt

Zitate aus: Peter Selg: Rudolf Steiner - zur Gestalt eines geistigen Lehrers. Verlag am Goetheanum, 2007.

Das Leben und Wirken Rudolf Steiners habe ich fort und fort in herzlicher Teilnahme verfolgt. *Albert Schweitzer (Selg, S. 11)* 

Paulus war ein Umhergetriebener; Steiner war das ebenfalls. Jener war ein Streiter; und dieser war auch ein Streiter. Und wenn ich den Aufschrei des Paulus lese, er sei *allen alles gewesen*, um nur einige wenige aufzuwecken, dann sage ich mir: "Ja, ich verstehe das; denn ich habe Steiner gesehen."

Andrej Belyj (Selg, S. 15)

Als ich [...] Rudolf Steiner da oben auf dem Pult stehen sah, hatte ich die ganz merkwürdige Empfindung: dass ich zum ersten Mal einen Menschen sah! Es ist nicht leicht, diesen Eindruck zu umschreiben. Ich war vielen bekannten und berühmten Menschen begegnet, Professoren und bedeutenden Künstlern, hatte immer in Kreisen verkehrt, wo manches vor sich ging - es war keine Philisterexistenz gewesen. Nun aber wurde mir deutlich: so ist der Mensch gemeint! Ich fing an, mich selbst zu fragen: was soll das heißen, du hast doch schon viele Menschen gesehen - was also soll das bedeuten? Da musste ich mir erstens sagen, es ist die ganze Haltung, wie er da steht; so steht man, wenn man wie ein Baum ist, der ganz frei zwischen Himmel und Erde wächst. Das hing nicht nur zusammen mit seiner geraden, aufrechten Gestalt, sondern vor allem mit seiner Kopfhaltung - er schwebte zwischen Himmel und Erde. Das Zweite war etwas, das mich tief ergriff: die Stimme, die schöne, mächtige Stimme, die ich so erlebte: da werden Worte geboren, und sie bestehen weiter, auch wenn sie aus seinem Mund hervorgekommen sind. Und das Dritte waren die Gedanken. Die kann ich nicht immer verstehen, musste ich mir sagen, aber sie sind nicht nur zum Verstehen da, sie haben noch eine ganz andere Bedeutung. Wenn man vor den Professoren saß, handelte es sich immer darum, ob man alles verstand. Hier war es nicht das Wesentliche, ob ich "verstand"; es ging noch um anderes. Heute könnte ich von "Ideen" und "keimhaften Wirkungen" sprechen, aber das tat ich damals nicht. Nur dass es um andere Wirkungen ging, wusste ich. Willem Zeylmans van Emmichoven (Selg, S. 24)

Das war das Größte und Wichtigste, was mir bis dahin im Leben begegnet war, und was zugleich so mit dem ganzen eigenen Wesen verbunden war, dass man sich gar nicht von dem Eindruck trennen konnte. Man lebte mit der Stimme, ihren Klängen und Rhythmen, der Gebärde, dem Gesichtsausdruck in einer solchen Intensität mit, dass man sich keine Frage stellte, man wusste nur: das, worin man jetzt lebt, ist ureigenste Heimat. Erst als der Vortrag zu Ende war, fragte man sich erschüttert: Was war geschehen? Ich verstand kein Wort von dem Gesagten, und doch habe ich im Zuhören so viel erlebt, als wenn ich alles verstanden hätte.

Assja Turgenieff (die ohne deutsche Sprachkenntnisse aus Russland gekommen war, Selg, S. 37)

Das war das Entscheidende und Ergreifende im Wirken wie in den Vorträgen Rudolf Steiners: es war nicht nur ein Reden über Anthroposophie, über geistige Wesen und Welten - sie waren da, sie waren das Überzeugende, jenes Objektive, sodass aus der eigenen Seele des Zuhörenden, wenn er offen und selbstlos genug war, etwas vom verborgenen innersten Wesen antwortete: ja, das ist wahr, ich kenne es, es erwacht in mir, was ich immer gesucht habe, was aufwachen will, was ich mitgebracht habe aus einem vorirdischen Dasein.

René Maikowski (Selg, S. 41)

Nie zuvor noch nachher habe ich einen Menschen kennengelernt, der so bis in die letzte Faser seines Wesens hinein aufmerksam war, auf alles, was man zu sagen hatte. Herbert Hahn (Selg, S. 52) Der stärkste Eindruck, den man von diesen Gesprächen gewann, war die liebevolle Hingabe Rudolf Steiners und sein aufmerksames Hinhorchen auf die Menschen, die zu ihm kamen. René Maikowski (Selg, S. 53)

Ich habe nie einen Menschen so aufmerksam beobachten sehen, wie er es konnte. Es war, als ob er – ganz unbeweglich, aber selbstlos hingegeben – den anderen sich selbst gleichsam noch einmal erschaffen ließe, in einem feinen Element der eigenen Seele, das er ihm zu diesem Zweck darbot. Es war kein Nachdenken über den anderen, sondern mehr ein inneres geistiges Nachbilden, in dem das ganze Werden des anderen offenbar werden konnte. *Friedrich Rittelmeyer (Selg, S. 53)* 

Bei [meinem] Gespräch hatte ich zu meinem Erstaunen die größte innere Freiheit erlebt, die ich je einem Menschen gegenüber empfunden habe. Und dabei stellte man sich doch vor, man komme zu Rudolf Steiner, dem großen Eingeweihten, der schaue durch einen hindurch, man stehe vollkommen durchsichtig vor ihm – und erwartete eine große Befangenheit. Zu meinem Erstaunen war es genau umgekehrt: ich fühlte mich freier als je, wie aufgenommen in eine andere Welt, in der nur das Wesentliche zählt; in der das, was man sonst für wesentlich hält, als unwesentlich wegfällt. Willem Zeylmans van Emmichoven (Selg, S. 54)

War man in seiner Nähe, so spürte man seine Güte, sein selbstloses Interesse, seine wache Anteilnahme an allem was ihn umgab. So konnte man sich [...] gesteigert, ermutigt und im Innersten bejaht fühlen, aufgerufen zum Tun. René Maikowski (Selg, S. 56)

Ein ganz besonderer Zug in Rudolf Steiners Führung war die Sorgfalt, mit der er den Andern frei ließ. Nie empfand ich mich an einer bindenden Kette von Verpflichtungen, die den eigenen schöpferischen Willen unterdrückt hätten. Nie gab er eine weitere Weisung, außer wenn man im Streben oder Suchen an ein Hindernis kam, allein nicht weiterfand und um Hilfe fragte. Der eigene Strebenswille entfaltete sich in der harmonischen Übereinstimmung im Ziele: der Erkenntnis des Zieles, zu der er half, und des Willens zum Ziele, der in mir darauf antwortete. So erlebte man Rudolf Steiner als Hüter der Freiheit.

Maria Röschl-Lehrs (Selg, S. 59)

# Rudolf Steiner: Pädagogischer Jugendkurs

Rudolf Steiner: Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs (GA 217, 3.-15.10.1922). Rudolf-Steiner-Verlag, 2007.

- 1. Vortrag: Herrschaft der Phrase. Verlust der Seele und des anderen Menschen.
- 2. Vortrag: Das Unmenschliche der objektiven Wissenschaft. Der Mensch steht vor dem Nichts. Die Waldorfpädagogik will den Geist im Menschen erwecken!
- **3. Vortrag:** Das heutige Denken *ist* Gehirnprodukt. Nicht auf Theorien kommt es an, sondern darauf, mit dem Erleben des Geistes ernst zu machen.
- 4. Vortrag: Der Intellekt als Leichnam. Geisterleben wird überall Individualismus. Moralische Intuitionen. Individuelle Menschenbegegnung.
- **5. Vortrag:** Erst die neuen Intuitionen sind wirklich individuell. Die Jugend fühlt die tote Wissenschaft wie einen Pfahl im Herzen.
- **6. Vortrag:** Aus tiefen Untergründen der Seele ziehen die Impulse von Liebe und Vertrauen herauf Grundlage für alle Zivilisation und Pädagogik der Zukunft.
- 7. Vortrag: Die Jugend wird enttäuscht von der kalten Wissenschaft und vom abstrakten Lehrer.
- 8. Vortrag: --
- 9. Vortrag: Die Jugend muß erleben, daß der Lehrer etwas kann. Der ganze Unterricht muß künstlerisch durchglüht sein!
- **10. Vortrag:** Ohne innere Entwicklung rostet der Mensch heute von den Zwanziger Jahren an ein. Geisteswissenschaft ist wirkliche innere Aktivität. Reines Denken wird zum reinen Willen. Erst so wird der Pädagoge Künstler.
- 11. Vortrag: Die Individualität des Lehrers, sein vorirdisches Dasein muß wirken. Dann erzieht sich das Kind selber an ihm. Nur wachstumsfähige Bilder machen empfindsam für das aus früheren Erdenleben Hineinspielende, das alle Begegnung prägt.
- **12. Vortrag:** Heute steht hüllenlos Ich dem Ich gegenüber. Nur richtige Menschenkenntnis macht zum Erzieher, keine Theorie.
- 13. Vortrag: Die Natur-Wissenschaft wurde zum Drachen, der den Menschen verschlingt. Pflegt man durch das Künstlerische die Kraft des vorirdischen Lebens, bereitet man Michael den Weg. Fühlt man sich als sein Bundesgenosse, entwickelt man die notwendige Regsamkeit.

#### Erster Vortrag, 3.10.1922

[...] Ich denke, Sie alle verspüren, daß Sie sich mit dem, was eine ältere Generation der Welt heute zu sagen hat, nicht mehr zusammenfinden können. Sehen Sie, man hat schon in den siebziger, achtziger, neunziger Jahren, in einer stärkeren Weise, als das jemals früher der Fall war, künstlerisch oder auch theoretisch auf die tiefe Kluft hingewiesen, welche zwischen der damals älteren und damals jüngeren Generation lag. Aber alles, was dazumal von Dichtern und anderen Leuten über diese Kluft und diesen Abgrund gesagt worden ist, ist etwas Blasses im Vergleich zu dem, was heute in Betracht kommt. Heute ist es doch so, daß im Grunde genommen die jüngere und die ältere Generation ganz verschiedene Seelensprachen führen, viel verschiedener noch, als man sich dessen bewußt ist. [...] (S. 17f).

Im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts können Sie durch eine intime geschichtliche Betrachtung Merkwürdiges finden. Wenn wir betrachten, was in jener Literatur, in jenem Schrifttum erscheint, das von allen denen gelesen wird, die an der Gestaltung des Geisteslebens teilnehmen, so finden wir, daß im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts, bis in die Mitte der achtziger, neunziger Jahre hinein, innerhalb des deutschen Sprachgebietes ein ganz anderer Stil in den Journalen, sogar in den Zeitungen geherrscht hat als heute. [...] (S. 20).

Gerade damals sehen wir etwas heraufziehen, und diejenigen, die heute zu den älteren Jahrgängen gehören, ohne im Sinne des heutigen Geisteslebens selber alt geworden zu sein, die haben es auch erlebt: Was dazumal so furchtbar einzog in alles Geistesleben, das ist, was ich, symbolisch charakterisiert, die Phrase nennen möchte. [...] (S. 21).

Und wo die Phrase zu herrschen beginnt, da erstirbt die innerlich seelisch erlebte Wahrheit. Und mit der Phrase geht einher ein anderes: Der Mensch kann den Menschen nicht mehr finden im sozialen Leben. [...] (S. 22).

Einen Satz hören Sie heute immer wieder die Leute sagen: Das ist mein Standpunkt. - jeder hat einen Standpunkt. Als ob es darauf ankäme, was man für einen Standpunkt hat! Der Standpunkt im geistigen Leben ist nämlich ebenso vorübergehend wie der Standpunkt im physischen Leben. Gestern stand ich in Dornach, heute stehe ich hier. Das sind zwei verschiedene Standpunkte im physischen Leben. Es kommt darauf an, daß man einen gesunden Willen und ein gesundes Herz hat, um die Welt von jedem Standpunkte aus betrachten zu können. [...] Eine gemeinsame Welt für den Menschen findet sich nur im Geiste. Und der fehlt. [...] (S. 22f).

[...]

# Von der Notwendigkeit und dem Wesen des reinen Denkens

aus: Rudolf Steiner, GA 217, "Pädagogischer Jugendkurs". Die Zahlen in Klammern bezeichnen die Vorträge des Zyklus. Überschriften eingefügt.

#### Inhalt

Der Mensch steht dem Nichts gegenüber Moralische Intuitionen Reines Denken – reiner Wille Stärkste innere Aktivität Künstlerische Verfassung... ...erweckt den wahren Erzieher

# Der Mensch steht dem Nichts gegenüber

- (1) Seit dem fünfzehnten Jahrhundert steht der Mensch vis-á-vis dem Nichts. [...] Zunächst hat man vom Vater auf den Sohn durch Tradition fortgeerbt, was man früher auf andere Weise fortgeerbt hat, so daß vom fünfzehnten Jahrhundert bis in das neunzehnte Jahrhundert hinein immer noch Tradition da war. Aber es ist allmählich immer schlimmer geworden mit der Tradition. [...] So trat man ins zwanzigste Jahrhundert hinein, und da wurde das Gefühl immer ärger: Man steht gegenüber dem Nichts, und man muß aus dem Menschen heraus etwas finden. [...]
- (2) Es ist ja richtig: im Intellekt sind die Menschen seit dem fünfzehnten Jahrhundert furchtbar weit gekommen. Dieser Intellekt hat etwas schauderhaft Verführerisches, denn im Intellekt halten sich alle Menschen für wach. Aber der Intellekt lehrt uns gar nichts über die Welt. [...] Man steht durch den Intellekt in keiner objektiven Verbindung mehr mit der Welt. Der Intellekt ist das automatische Fortdenken, nachdem man von der Welt längst abgeschnürt ist. [...]

Nur dann kommen wir weiter, wenn wir uns diese tragische Gestalt des Weltgeschehens in unserer Zeit klarmachen: daß wir eigentlich gegenüber dem Nichts stehen, an das wir in der Erdenentwickelung notwendigerweise einmal herankommen mußten zur Begründung der menschlichen Freiheit. Und gegenüber dem Nichts brauchen wir das Aufwecken im Geiste. [...]

(3) **Das heutige Denken ist ein Produkt des Gehirns!** Das ist gerade das Geheimnis, daß das heutige Denken ein Produkt des Gehirns ist. In bezug auf das heutige Denken hat der Materialismus ganz recht. [...] Mit theoretischen Widerlegungen ist heute weder nach der einen, noch nach der anderen Richtung etwas getan, sondern darauf kommt es an, daß man in der ganzen Art, wie man die Welt betrachtet, wiederum Geist hat. [...]

Die Leute kämpfen heute kontra Anthroposophie – und manchmal auch pro – recht materialistisch, das heißt geistlos, während es sich darum handelt, daß man mit dem Erleben des Geistes ernst macht. [...] Das muß der Blitz werden, der in unser totes Kulturleben hereinschlagen muß, um es wiederum zum Leben zu entzünden. [...]

#### Moralische Intuitionen

(5) Ich wollte durch meine "Philosophie der Freiheit" zeigen, daß in der Menschheitsentwickelung die Zeit gekommen ist, in welcher die Sittlichkeit auf keine andere Weise fortgeführt werden kann, als daß in bezug auf sittliche Impulse an dasjenige appelliert wird, was der Mensch aus dem Innersten seines Wesens, ganz individuell, als moralische Impulse heraufholen kann. [...]

Als [...] mit dem ersten Drittel des fünfzehnten Jahrhunderts die Anschauungsfähigkeit für das Göttlich-Geistige im alten Sinne versiegt war, da versiegte auch die unmittelbare Anschauung für das Sittliche und es blieb nur das traditionell Dogmatische vom Sittlichen übrig, das die Menschen dann so deuteten, daß sie es "Gewissen" nannten. Aber sie meinten damit immer etwas höchst Unbestimmtes. Und als es dann am Ende des neunzehnten Jahrhunderts hieß, alles Reden über moralische Intuitionen müsse mundtot gemacht werden, so war das nur die letzte Konsequenz der historischen Entwickelung. [...]

Nun müssen wir uns einmal die alten moralischen Intuitionen anschauen. [...] Geht man [...] in der Zeit zurück und schaut sich an, was als moralische Intuition damals angesprochen worden ist, so findet man, das war nicht etwas, das innerlich von der Menschenseele erarbeitet worden war. [...] Und je mehr man zurückgeht, desto mehr findet man, daß der Mensch das, was er beim Anschauen des Sittlichen schaute, als ein inneres Geschenk eines außer ihm lebenden Göttlichen fühlte. Also als göttliches Gebot, und zwar nicht in übertragenem, nicht in symbolischem Sinn, sondern in ganz eigentlichem Sinne wurden damals die moralischen Intuitionen angesehen. [...]

Die Menschen verloren die Fähigkeit, sich dieser Uroffenbarung bewußt zu sein. Und der Kulminationspunkt in diesem Verlieren ist im ersten Drittel des fünfzehnten Jahrhunderts gelegen. Die Menschen nahmen nichts mehr wahr, wenn sie nach innen schauten. Sie bewahrten nur noch die Tradition dessen, was sie früher geschaut hatten. Dieser Tradition bemächtigten sich allmählich die äußeren Bekenntnisgesellschaften und formten den äußerlich gewordenen, bloß traditionellen Inhalt zu Dogmen, an die man nur glauben sollte, während man sie früher in lebendiger Weise, aber als außermenschlich erlebt hatte. [...]

Wäre man konsequent gewesen, so hätte man schon damals eine Art Spengler werden und sagen müssen: Moralische Intuitionen gibt es nicht, folglich kann die Menschheit eigentlich nichts tun, als in Zukunft langsam vertrocknen. [...] Das Geistige geht allmählich ins Seelische, das Seelische ins Physische und nach Jahrzehnten würde die Seele nur noch antiquarische Impulse über Moralität aufstöbern können [...]. Das war die eine Alternative.

#### Reines Denken - reiner Wille

Die andere war die, daß man sich unmittelbar bewußt wurde: Wir stehen mit dem Verluste der alten Intuitionen dem Nichts gegenüber. – Also was tun? In diesem Nichts das All suchen! Aus diesem Nichts heraus etwas suchen, was einem nicht gegeben wird, was man erarbeiten muß. Und erarbeiten konnte man nicht mehr mit den passiven Kräften, die da waren, sondern nur noch mit den stärksten Erkenntniskräften, die in diesem Zeitalter dem Menschen zur Verfügung standen: mit den Erkenntniskräften des reinen Denkens. Denn beim reinen Denken geht das Denken unmittelbar in den Willen über.

Beobachten und denken können Sie, ohne Ihren Willen sehr anzustrengen. Experimentieren und Denken geht nicht in den Willen über; aber reines Denken, also elementare, ursprüngliche Aktivität entfalten, dazu gehört Energie. Da muß der Blitz des Willens unmittelbar in das Denken selber einschlagen. Da muß der Blitz des Willens aber auch aus der ganz singulären menschlichen Individualität herauskommen. Und da mußte man schon einmal den Mut haben, an dieses reine Denken zu appellieren, das auch zum reinen Willen wird. Dieser wird aber zu einer neuen Fähigkeit: der Fähigkeit, aus der unmittelbaren menschlichen Individualität heraus moralische Impulse zu gewinnen, die nun erarbeitet werden müssen, die nicht mehr wie die alten gegeben sind. An Intuitionen mußte appelliert werden, die erarbeitet werden! [...]

Man muß an eine innerliche Lebendigkeit appellieren, und so muß man erst richtig anfangen zu suchen. Das Göttliche liegt gerade im Appell an die ursprünglichen moralischen geistigen Intuitionen. Hat man aber das Geistige erfaßt, dann kann man auch die Kräfte entfalten, um von da ausgehend das Geistige in den weiteren Gebieten des Weltendaseins zu erfassen. Und das ist der gerade Weg von den moralischen Intuitionen zu den anderen geistigen Inhalten.

In meiner Schrift "Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?" habe ich darzustellen versucht, daß sich aufbaut die Erkenntnis der übersinnlichen Welten aus imaginativem, inspiriertem, intuitivem Erleben, allmählich aufbaut. Schaut man auf die äußere Natur, so kommt man zur Imagination, später zur Inspiration und zuletzt zur Intuition. In der moralischen Welt ist es anders. Kommt man da zur Bildlichkeit, zu Imaginationen überhaupt, so hat man an den Imaginationen zugleich die Fähigkeit entwickelt, moralische Intuitionen zu haben. Schon auf der ersten Stufe erringt man sich das, was dort erst auf der dritten Stufe erlangt wird. In der moralischen Welt folgt auf äußere Wahrnehmung gleich die Intuition. Bei der Natur aber folgen dazwischen noch zwei andere Stufen. So daß man also gar nicht anders kann, wenn man nicht phrasenhaft, sondern in ehrlicher Wahrheit auf moralischem Gebiet von Intuitionen gesprochen hat, als sie als etwas rein Geistiges anzuerkennen. Dann aber muß man fortarbeiten, um auch das andere Geistige zu finden. Denn qualitativ hat man in der moralischen Intuition dasselbe ergriffen, was man dann für die natürliche Entwickelung mit einem Inhalt erfüllt, meinetwillen mit der Geheimwissenschaft. [...]

Man sieht, wie zuerst aus der menschlichen Individualität herausgeholt werden müssen die individuellen moralischen Intuitionen, und man wird sehen, wie als letzte Konsequenz daraus dasjenige hervorgeht, was eine wirkliche Geisteswissenschaft ist, was alle Anthropologie zu einer Anthroposophie macht.

#### Stärkste innere Aktivität

(8) In dem, was ich anthroposophische Geisteswissenschaft nenne, schon in meinem Vorwort zu der "Philosophie der Freiheit", tritt Ihnen etwas entgegen, was Sie nicht erfassen können, wenn Sie sich nur jenem passiven Denken hingeben, das man heute besonders liebt, jenem gottverlassenen Denken, dem sich die meisten Menschen hingeben, und das schon im vorigen Leben gottverlassen war; sondern Sie können es nur erfassen, wenn Sie in Freiheit den inneren Impuls entwickeln, Aktivität in das Denken hineinzubringen. Sie kommen eben mit demjenigen, was in der Geisteswissenschaft lebt, nicht mit, wenn nicht jener Funke, jener Blitz hineinschlägt, durch den das Denken voller Aktivität wird. Durch diese Aktivität müssen wir uns auch wieder die Göttlichkeit des Denkens erobern.

Da ist die anthroposophische Literatur und macht Anspruch darauf, daß man aktiv denken soll. Die meisten können nur passiv denken und meinen, aktiv zu denken sei nicht möglich. Es läßt sich dabei weder schlafen noch intellektualistisch träumen. Man muß mit, man muß das Denken in Bewegung setzen; in dem Augenblicke, wo man das tut, kommt man mit.

Da hört auf dasjenige, was ich modernes Hellsehen nennen möchte, etwas Wunderbares zu sein. Daß das immer noch als etwas besonders Wunderbares erscheint, kommt daher, daß die Menschen noch nicht die Energie entwickeln wollen, Aktivität in das Denken hineinzutragen. Es ist oft zum Verzweifeln in dieser Beziehung. [...]

Ungeheuer viel hängt heute ab von dem guten Willen, von dem energischen Willen, und kein Theoretisches wird dasjenige lösen, was wir heute suchen, sondern einzig und allein der mutige Wille, der starke Wille wird die Lösung bringen. [...]

(10) Wenn ich in meiner "Philosophie der Freiheit" vom reinen Denken spreche, so war diese Bezeichnung für die damaligen Kulturverhältnisse schon deplaciert; denn Eduard von Hartmann sagte mir einmal: "Das gibt es gar nicht; man kann nur an Hand der äußeren Anschauung denken!" Ich konnte ihm darauf nur antworten: "Man muß es probieren; man wird es dann schon lernen und zuletzt auch wirklich können." –

Nehmen Sie also an, Sie könnten Gedanken im reinen Gedankenflusse haben. Dann beginnt für Sie der Moment, wo Sie das Denken bis zu einem Punkte geführt haben, an dem es gar nicht mehr Denken genannt zu werden braucht. Es ist im Handumdrehen – sagen wir im Denkumdrehen – etwas anderes geworden. Es ist nämlich dieses mit Recht "reines Denken" genannte Denken reiner Wille geworden; es ist durch und durch Wollen. Sind Sie im Seelischen so weit gekommen, daß Sie das Denken befreit haben von der äußeren Anschauung, dann ist es damit zugleich reiner Wille geworden. Sie schweben, wenn ich so sagen darf, mit Ihrem Seelischen im reinen Gedankenverlauf. Dieser reine Gedankenverlauf ist ein Willensverlauf. Damit aber beginnt das reine Denken, ja sogar die Anstrengung nach seiner Ausübung, nicht nur eine Denkübung zu sein, sondern eine Willensübung, und zwar eine solche, die bis in das Zentrum des Menschen eingreift. [...]

Und wenn Sie mit innerlichem Anteile so etwas studieren, was mit allen Unvollkommenheiten in die Welt getreten ist – ich will nicht meine "Philosophie der Freiheit" verteidigen –, wenn Sie so etwas auf sich wirken lassen und fühlen, was dieses reine Denken ist, so fühlen Sie, daß ein neuer innerer Mensch in Ihnen geboren ist, der aus dem Geiste heraus Willensentfaltung bringen kann.

Woher weiß denn der Mensch sonst, daß er einen Willen hat? Er "hat" ihn ja nicht! [...] Denn diese "Philosophie der Freiheit" kann nicht so gelesen werden, wie sonst Bücher gelesen werden. Sie muß schon so gelesen werden, daß man das Gefühl hat, sie ist ein Organismus: ein Glied entwickelt sich aus dem anderen und man gerät damit in etwas Lebendiges hinein. Wenn ihnen so etwas zugemutet wird, kriegen die Leute gleich eine Art von Gänsehaut: Da kommt ein gewisses Etwas in mich hinein, was ich nicht haben will; da werde ich ja gerade unfrei! [...]

Man braucht sich also nicht zu wundern – da ja nichts, was über das Intellektualistische hinausgeht, heute unbefangen betrachtet werden kann –, daß die Leute eine Gänsehaut bekommen, wenn man ihnen sagt, ein Buch müsse ganz anders gelesen werden als andere Bücher; es müsse so gelesen werden, daß man dabei etwas erlebt. Und was muß erlebt werden? Das Erwachen des Willens aus dem Geistigen heraus! In dieser Beziehung sollte mein Buch ein Erziehungsmittel sein. Es wollte nicht bloß einen Inhalt vermitteln, sondern es wollte in einer ganz bestimmten Art sprechen, so daß es als Erziehungsmittel hätte wirken können. Daher finden Sie in meiner "Philosophie der Freiheit" eine Auseinandersetzung über Begriffskunst, das heißt eine Schilderung dessen, was im menschlichen Seelenleben vorgeht, wenn man sich mit seinen Begriffen nicht bloß an die äußeren Eindrücke hält, sondern im freien Gedankenstrome leben kann.

#### Künstlerische Verfassung...

Das aber, meine lieben Freunde, ist eine Tätigkeit, die zwar auf Erkenntnisse in einem viel tieferen Sinne abzielt als die äußere Naturerkenntnis, und die zu gleicher Zeit künstlerisch ist, ganz identisch ist mit der künstlerischen Tätigkeit. In dem Augenblick, wo das reine Denken als Wille erlebt wird, ist der Mensch in künstlerischer Verfassung. Und diese künstlerische Verfassung ist es auch, die der heutige Pädagoge braucht, um die Jugend zu leiten vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, oder sogar darüber hinaus. Es ist dies die Stimmung, die man hat, wenn man aus dem Innerlich-Seelischen heraus zu einem zweiten Menschen gekommen ist, der nicht so erkannt werden kann wie der äußere physische Leib, den man physiologisch oder anatomisch studieren kann, sondern der erlebt werden muß, daher er mit Recht "Lebensleib" oder "Ätherleib" genannt werden kann, wenn man die Ausdrücke nur nicht wieder im alten Sprachgebrauche nimmt.

Dieser Lebensleib kann nicht äußerlich angeschaut werden. Er muß innerlich erlebt werden; es muß, um ihn zu erkennen, eine Art künstlerischer Tätigkeit entfaltet werden. Daher ist jene Stimmung in der "Philosophie der Freiheit" – die meisten entdecken sie gar nicht –, die überall an das künstlerische Element anschlägt. Die meisten Menschen bemerken das nicht, weil sie das Künstlerische im Trivialen, Natürlichen suchen und nicht in der freien Betätigung. Erst aus dieser freien Betätigung aber kann man die Pädagogik als Kunst erleben, und der Lehrer kann dadurch zum pädagogischen Künstler werden, daß er sich in diese Stimmung hineinfindet. [...]

Das geht in die Intimitäten der pädagogischen Kunst, was heute gesagt werden muß, wenn man die Jugend gegenüber dem Alter verstehen will. Nicht mit Phrasen, sondern aus einer pädagogischen Kunst heraus, die sich nicht scheut, sich

auf wirkliche geisteswissenschaftliche Erkenntnis zu stützen, muß man die Kluft zwischen dem Alter und der Jugend überbrücken. Daher sagte ich vor einigen Tagen: Worauf geht diese Kunst? Sie geht auf ein Erleben des realen Geistigen. [...]

#### ...erweckt den wahren Erzieher

(11) Daher müssen wir aus diesem Denken durch die Entwickelung, die ich gestern angedeutet habe, heraus, indem wir das Denken ganz reinigen und es zum Willen machen, zum Willen gestalten. Wir müssen uns dazu durchringen, unsere Individualität immer kräftiger zu machen, und das erreichen wir nur, wenn wir uns zu diesem reinen Denken durcharbeiten. [...] Wer sich zu einem solchen reinen Denken durcharbeitet, wie ich es in meiner "Philosophie der Freiheit" angedeutet habe, wird finden, daß man es da ganz und gar nicht bringt zu einem Haben von einigen Begriffen, die ein philosophisches System ausmachen, sondern daß es sich um ein Ergreifen der menschlichen Individualität und ihres vorirdischen Daseins handelt. [...]

Es ist wirklich das Hereinziehen des vorirdischen Daseins in das Leben des Menschen, was dadurch bewirkt werden kann, und so ist es die Vorbereitung zu dem Berufe des Lehrers, des Unterrichters, des Erziehers. [...] In jedem Menschen ist ein Erzieher; aber dieser Erzieher schläft, er muß aufgeweckt werden, und das Künstlerische ist das Mittel zum Aufwecken. [...]

[...] weil es nicht auf die Übermittlung von Wissen ankommt, sondern auf die Individualität, auf das Lebendigmachen des vorirdischen Daseins. Dann erzieht sich eigentlich das Kind selber an uns, und das ist auch richtig; denn in Wirklichkeit sind nicht wir es, die erziehen. Wir stören nur die Erziehung, wenn wir unmittelbar zu stark in sie eingreifen. Wir erziehen, indem wir uns so benehmen, daß durch unser Benehmen das Kind sich selber erziehen kann. [...] Deshalb müssen wir uns klar sein: hineinpfropfen können wir in den Menschen nichts durch Unterricht und Erziehung. Aber wir können uns so verhalten, daß der Mensch dazu kommt, als Aufwachsender die in ihm vorhandenen Anlagen hervorzuholen. Das können wir aber nicht durch das, was wir wissen, sondern nur durch das, was auf künstlerische Art in uns regsam ist.

# Rudolf Steiner: Die Lebensbedingungen des Erziehens

Rudolf Steiner: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. (GA 308, 8.-11.4.1924). Rudolf-Steiner-Verlag, 2007. Oo [Zwischenüberschriften eingefügt].

- 1. Vortrag: Beziehung zwischen Lehrer- und Kindesseele. Temperament des Lehrers und seine Wirkungen.
- **2. Vortrag:** Vertrauen in die sich untereinander tragenden geistigen Wahrheiten. Naturhaft-religiöse Grundstimmung im ersten Jahrsiebt, Bildhaftes im zweiten Jahrsiebt und die notwendige Gesinnung des Lehrers.
- **3. Vortrag:** Lesenlernen im Menschenwesen. Harmonie zwischen Atmung und Blutzirkulation. Durchseelen und Durchgeistigen der ganzen Bildung.
- **4. Vortrag:** Notwendigkeit einer innerlich erlebten, begeisternden Weltanschauung. Lebendige Durchdringung im Unterricht. Das Erlebnis der Freiheit im dritten Jahrsiebt.
- **5. Vortrag:** Notwendigkeit geistiger Erkraftung. Rückblick auf die Jahrsiebte. Der Lehrer als verkörperte Güte, Wahrheit, Schönheit. Das Göttlich-Geistige muss bis in den Willen hinunterwirken. Wirkliche Weltanschauung.

#### Erster Vortrag, 8.4.1924

[...] Menschenerkenntnis – man kann sagen [...], Außerordentliches ist errungen worden in bezug auf die Erkenntnis des körperlichen Menschen; aber der Mensch ist in sich gegliedert nach Körper, Seele und Geist. Und diejenige Lebensauffassung, die der Methode, dem Erziehungswesen der Waldorfschule zugrunde liegt, die anthroposophische Geisteswissenschaft, sie ist durchaus aufgebaut auf einer gleichmäßigen Erkenntnis des Körpers, der Seele und des Geistes des Menschen, und sie will durch eine solche gleichmäßige Erkenntnis der drei Glieder der Menschennatur jede Einseitigkeit vermeiden.

Ich werde in den nächsten Vorträgen, zu denen ich heute mehr eine Einleitung geben möchte, über diese Menschenerkenntnis mancherlei zu sprechen haben. Zunächst aber möchte ich darauf aufmerksam machen, daß wahre, echte Menschenerkenntnis nicht bloß damit sich befassen kann, den einzelnen Menschen nach Leib, Seele und Geist, wie er sich vor uns stellt, aufzufassen, sondern daß sie vor allen Dingen dasjenige ins Seelenauge fassen will, was sich zwischen den Menschen im irdischen Leben abspielt. Indem Mensch dem Menschen begegnet, kann sich nicht – das wäre widersinnig – eine zum vollen Bewußtsein heraufgebrachte Menschenerkenntnis entwickeln. Wir würden uns als Menschen im sozialen Leben nie begegnen können, wenn wir uns so anschauen würden, daß wir fragen: Was sitzt, was ist in dem anderen? – Aber in den unbewußten Empfindungen und Gefühlen, vor allen Dingen in jenen Impulsen, die dem Willen zugrunde liegen, trägt der Mensch eine unbewußte Erkenntnis des anderen, der ihm im Leben begegnet. Diese Menschenerkenntnis, wir werden das noch sehen, hat allerdings in der neueren Zeit vielfach gelitten, und unsere sozialen Schäden beruhen darauf, daß sie gelitten hat. [...]

Nun, so wie wir im Leben als Erwachsener dem Erwachsenen gegenüberstehen und eigentlich die Menschenerkenntnis in solch unbewußter Weise üben, daß wir sie nicht bemerken, sondern nach ihr handeln, so müssen wir in einer viel bewußteren Weise als Menschenseele des Lehrers der Menschenseele des Kindes gegenüberstehen, um dieses heranzubilden, aber auch um in unserer eigenen Lehrerseele das erleben zu können, was erlebt werden muß, damit wir die rechte Stimmung, das rechte pädagogische Künstlertum, das richtige Mitfühlen mit der Seele des Kindes haben können, die notwendig sind, um Erziehung und Unterricht in entsprechender Weise zu leisten. Wir werden unmittelbar darauf gewiesen, daß eigentlich das Wichtigste sich abspielt im Erziehen und Unterrichten zwischen der Lehrerseele und der Kindesseele. [...] Es ist unter Umständen schwierig zu fassen, was sich da in wirklich imponderabler Weise hinzieht von Lehrerseele zu Kindesseele und umgekehrt. Denn dasjenige, was da strömt, es verändert sich im Grunde genommen in jedem Augenblicke, während wir unterrichten und erziehen. Man muß sich einen Blick dafür aneignen, einen Seelenblick, der das Flüchtige, Feine, das von Seele zu Seele spielt, erfaßt. Vielleicht kann man erst dann, wenn man dasjenige, was so zwischen den Menschen intim geistig spielt, zu erfassen in der Lage ist, den einzelnen Menschen für sich erfassen.

Wollen wir daher an einzelnen Beispielen heute einleitungsweise sehen, wie sich in bestimmten Fällen diese Strömungen gestalten. Dabei muß allerdings eines berücksichtigt werden: Menschenerkenntnis, insbesondere dem werdenden Menschen, dem Kinde gegenüber, nur allzuoft wird sie so geübt, daß wir das Kind in einem bestimmten Zeitpunkte seines Lebens haben, uns mit ihm beschäftigen, fragen nach seinen Entwickelungskräften, fragen, wie gerade in einem bestimmten Lebensalter die Kräfte wirken und so weiter, und was wir tun sollen, um diesen Entwickelungskräften in einem bestimmten Lebensalter in der richtigen Weise entgegenzukommen. Aber Menschenerkenntnis, wie sie hier gemeint ist, geht nicht nur auf diese einzelnen Erlebnisaugenblicke; solche Menschenerkenntnis geht auf das ganze Erdenleben des Menschen.

[...]

# Waldorfpädagogik und Christusgeist

Worte Rudolf Steiners in der ersten Waldorfschule und aus zwei weiteren Vorträgen.

[...] Es ist im Grunde genommen der Geist des Christentums, der durch unsere Räume weht, der, von jedem Lehrer ausgehend, zu jedem Kinde hingeht, auch wenn etwas scheinbar von der Religion Fernstehendes gelehrt wird, wie zum Beispiel Rechnen. Hier ist es immer der Geist des Christus, der, von dem Lehrer ausgehend, in die Herzen der Kinder einziehen soll, dieser Geist, der von Liebe, von wahrer Menschenliebe durchweht ist. Darum möchte ich, daß ihr Kinder empfindet, wie ihr nicht nur etwas gelernt habt, sondern auch nach und nach hier empfinden gelernt habt, was die Liebe des einen zum anderen ist. Und so möchte ich, daß, wenn ihr jetzt in die Ferien geht, ihr daran denkt: allen Mitschülern gegenüber empfinde ich im Herzen das eine Wort: Auf herzliches Wiedersehen! Denkt aneinander mit diesem schönen Wort: Auf herzliches Wiedersehen dann, wenn wir gestärkt wiederum hier hereinkommen in diese Räume, wenn wir wiederum mit unseren Lehrern zusammenarbeiten können an dem, daß wir tüchtige Menschen werden. 24.7.1920, GA 298, S. 62, Abschlussfeier des ersten Schuljahres

[...] Nun, ihr kommt alle her von einer Zeit, in der jeder von euch sich erinnern müßte daran, daß es Wohltäter gibt unter den Menschen, daß schließlich die Natur auch unsere Wohltäterin ist. Aber die letzten Tage, die haben euch erinnert an den größten Wohltäter der Menschheit, haben euch erinnern müssen an denjenigen, der vor fast zweitausend Jahren durch Leiden und Tod aus Liebe zur Menschheit gegangen ist, der der Menschheit durch seine Auferstehung den Geist gegeben hat. [...]

Aber indem wir zu ihm aufblicken, indem wir fühlen, was der Christus ist, lernen wir, was andere Wohltäter sein können. Und seht ihr, eure Lehrer werden so gute Lehrer sein zu euch, weil sie sich bemüht haben, den Christus kennenzulernen, weil sie sich bemüht haben, zur Frühlings-Osterzeit in der richtigen Weise ihre Gefühle zu dem Christus hinlenken zu können. Das ist dasjenige, was euch aber von Anfang an vorschweben soll, daß eure Lehrer erfüllt sind von der Kraft, die ausgeht von diesem größten Wohltäter der Menschheit.

Und das ist es, was ich weiß, daß ich es nicht brauche zu sagen in irgendeiner auffordernden Weise, sondern nur auszusprechen brauche als eine Tatsache, daß Ihr, meine lieben Lehrer, diese Kinder heranzieht und unterrichtet in dem Sinne, daß sie von Euch wirklich ihr ganzes Leben hindurch empfinden werden, Ihr seid diejenigen Wohltäter, die das selbst sein können durch die Kraft, welche in Ihre Herzen dringt von dem Mysterium von Golgatha.

24.4.1923, GA 298, S. 169, Feier zum Beginn des fünften Schuljahres

#### Warum eine anthroposophische Pädagogik?

Es gibt im Grunde genommen auf keiner Stufe eine andere Erziehung als Selbsterziehung. Aus tieferen Gründen heraus wird ja das insbesondere durch die Anthroposophie eingesehen, die von wiederholten Erdenleben ein wirklich forschungsgemäßes Bewußtsein hat. Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muß.

Diese richtige Stellung des Erziehenden und Lehrenden zum Kinde kann man durch nichts anderes sich erringen als immer mehr und mehr durch die Ausbildung dieses Bewußtseins, daß es eben so ist. Für die Menschen im allgemeinen mag es verschiedene Gebete geben; für den Lehrer gibt es außerdem noch dieses Gebet: "Lieber Gott, mache, daß ich mich in bezug auf meine persönlichen Ambitionen ganz auslöschen kann." Und: "Christus, mache besonders an mir wahr den paulinischen Ausspruch: Nicht ich, sondern der Christus in mir." – Wie gesagt, für die anderen Menschen mag es mancherlei Gebete geben, für den Lehrer gibt es gerade dieses Gebet zu dem Gott im allgemeinen und zu dem Christus im besonderen, damit in ihm der richtige heilige Geist der wahren Erziehung und des wahren Unterrichts walten kann.

20.4.1923, GA 306, S. 131f.

[...] Dasjenige, was die Menschen begreifen sollen: daß das Christus-Ereignis so in der irdischen Weltgeschichte drinnensteht, daß da ein Geistiges geistig beurteilt werden muß, daß man nicht die Auferstehung nach dem Sinne der Naturwissenschaft verstehen kann, sondern nur nach dem Sinne einer Geisteswissenschaft, diese Einsicht haben die Menschen verloren, haben auch die Theologen verloren; sie sprechen nur von dem Menschen Jesus und können nicht mehr zu einem lebendigen Begreifen von dem lebendig auferstandenen Christus gelangen [...]

Wenn es uns aber nicht gelingt, ungefähr zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre in dem Menschen durch jene Pädagogik, von der in der Anthroposophie gesprochen wird, den lebendigen Christus innerlich zu beleben, dann tritt der Mensch in das spätere Leben hinaus, ohne mehr sich ein Verständnis für diesen lebendigen Christus erwerben zu können. Dann muß er entweder ein Leugner des Christus werden oder ein solcher, der innerlich nicht ganz wahr ist, indem er den Christus traditionell festhält, aber eigentlich gar nicht die inneren Seelenmittel hat, um zu begreifen, wie durch das, daß der Christus auferstanden ist, indem der Mensch es miterlebt, indem es der Erzieher mit dem Kinde miterlebt, wie da der lebendige Christus im Herzen, in der Seele erweckt wird. Da kann er erweckt werden, und dadurch kann der Seele die Unsterblichkeit durch ihre Verbindung mit dem Christus gegeben werden. [...]

Wollen wir herankommen an den lebendigen Menschen, so müssen wir die Kräfte zu diesem Herankommen suchen in der lebendigen Geistigkeit selbst. Unserer gegenwärtigen Zivilisation fehlt aber die Geistigkeit. [...] Wir wollen pädagogische

Kunst auf Seelenkunde und Ethik gründen und haben nur eine Seelenkunde ohne Seele, eine Ethik ohne göttlich-geistige Verbindlichkeit. [...]

Will man den Christus erkennen, will man aus der Christus-Kraft heraus auch in der Schule wirken, dann braucht man [...] die lebendige Einsicht in das Leben und Wirken des Seelischen, dann braucht man die lebendige Einsicht in das Weben und Wirken der ethischen Kräfte in dem Sinne, wie die Naturkräfte wirken, als Realitäten, nicht bloß als konventionelle Gebote, denen man sich fügt aus Gewohnheit, sondern als Kräfte, in denen man leben will, weil man weiß, daß man stirbt im Geiste, wenn man nicht darinnen lebt, so wie man stirbt im Leibe, wenn einem das Blut erstarrt. Diese Anschauungen in aller Lebendigkeit, sie müssen eben Lebensgut werden gerade für die pädagogische Kunst. Sie müssen als etwas, was belebt, was innerlich bewegt, was aus einem Toten ein Lebendiges bildet, dasjenige durchdringen, was der Lehrer in seinem Gemüte zu tragen hat, wenn er erziehen, wenn er unterrichten will. Wir sprechen heute von der Seele, ob wir Gebildete oder Ungebildete sind, in toten Worten, das heißt, wir leben nicht in dem seelischen Leben, wir plätschern herum um das Kind, denn wir haben keinen Zugang zu seiner Seele. Wir leben heute in den toten Worten, wenn wir vom Geiste reden. [...] Aber das Geistige müssen wir in Lebendigkeit ergreifen, wenn wir es in Kunst überführen sollen, wenn es nicht bloß in abstrakten Gedanken erfasst werden soll, die keine Wirkungskraft haben.

1.7.1923, GA 304a, S. 86ff.

#### Vom Geiste aus erziehen

Annie Heuser: Bewusstseinsfragen des Erziehers. VAG 1966/1975 (114 S., vg.). o

#### Inhalt:

Vom Geiste aus erziehen Zum Menschenbild der anthroposophischen Pädagogik Lebensorientierung am Bilde des Menschen Vom Ich-Gefühl junger Menschen Rückblick eines Lehrers Zu einer fundamentalen Erziehungsfrage Der Lehrer als Lernender

#### Vom Geiste aus erziehen

Die Erziehungsfragen der heutigen Zeit erfordern eine Erziehergesinnung, die aus dem lebendigen Verhältnis zum Geiste stammt. Wenn eine umfassende Menschenerkenntnis die Grundlage der Pädagogik ist, dann waltet in ihr ein Geist, der im Lehrer Gesinnung wird. Auf diese kommt alles an. Sie ruft die erzieherischen Fähigkeiten hervor. Von ihr aus können sie immer wieder erneuert und gesteigert werden.

Für diesen Sachverhalt ist weniger Verständnis vorhanden als für das äußerlich Greifbare der Unterrichtsmethodik der Schulen, die im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners arbeiten. Gewiss, schon allein der Lehrplan dieser Schulen ist eine außerordentliche Hilfe für den Lehrer. [...] Man könnte versucht sein, rein auf diesen Lehrplan hin Schulen einzurichten. Dem *Erziehungsziel* der Rudolf Steiner-Pädagogik wäre man damit aber eher ferner gerückt. Zum freien Menschen kann nur erziehen, wer sich durch Arbeit an sich selbst auf den Weg zur Freiheit begibt.

Auf Grund des Studiums der Menschenkunde Rudolf Steiners begreift man eines: dass man Geistes-Schüler sein muss, um Erzieher werden zu können. Man entschließt sich, seine innere Entwicklung durch methodisches Üben zu steigern, weil ein allgemeines Menschheitsinteresse in einem erwacht. [...] Indem er sich als ganzen Menschen weiterbringt, schafft er ständig Neues und realisiert doch nur sein eigentliches, sein wahres Wesen.

Das öffnet ihm auch die Augen für das tiefere Wesen des Kindes: Auch das Kind will, unbewusst natürlich und vom Lehrer geleitet, an sich selber arbeiten, um in die Welt hineinzuwachsen, die ihm karmisch zugehört. Es gibt Entsprechungen zwischen dem Inkarnationsweg des Kindes und dem geistigen Schulungsweg des Erziehers. [...]

Heute werden die Kinder sehr früh dem Leben selber ausgesetzt. Das bringen die sozialen Verhältnisse mit sich und die üblichen Schulmethoden unterstützen es. Die Folgen bleiben nicht verborgen: Abnahme der Schüler-Leistungen, Zunahme der Jugendkriminalität usw.

Im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners wird das Kind im Volksschulalter, so wie es seiner geistig-seelischen und leiblichen Beschaffenheit entspricht, auf das Leben *vorbereitet*. Der "Lehrstoff" wird ihm in bildhafter Darstellung nahegebracht. Für den objektiven Wahrheitsgehalt dieser Verbildlichungen ist der Lehrer verantwortlich. Deshalb schult er seine Bewusstseinskräfte in bestimmter Weise, wovon später die Rede sein wird.

Die Kinder leben in dieser Bilderweit mit enthusiastischer Seele. Ihre Sympathie- und Antipathie-Kräfte werden zu intensivster Betätigung angeregt. **Die Seele wird fähig, starke Sympathien und Antipathien in sich auszuhalten.** Es entsteht kein "vegetarisiertes" Seelenleben, wie es als Folge intellektueller Überforderung auftritt. Im Rhythmus von Spannung und Lösung erleben die Kinder ihre Gefühlswelt und vertiefen und bereichern sie ständig. Man sieht es ihnen an, dass sie dieses Leben genießen. Das heißt aber nicht, dass es die Kinder zu leicht hätten. Ein *gesundes* Seelenleben besteht darin, dass der Mensch ja sagt zu Freud *und* Leid. So auch die Kinder. Das Eintauchen in Lust- *und* Leiderlebnisse, die ihnen der Lehrer durch den künstlerisch gestalteten Unterricht verschafft, das ist es, was ihnen die Welt schön erscheinen lässt.

Wenn aber die bilderschaffende Kraft im Kinde sich nicht in dieser Weise betätigen darf, so verkrampft sich die Seele. Die heute soviel anzutreffende Schwierigkeit der Heranwachsenden, sich in das Leben, wie es ist, einzugliedern, hat meist hier die Ursache. Eigenwillige, wirklichkeitsfremde Vorstellungen nehmen den jungen Menschen gefangen. Mit diesen Vorurteilen sieht er die Welt und das Leben. Er weiß weder für was noch gegen was er in diesem Leben kämpfen soll, und so verfällt er der Eigenbrötelei oder dem Chaos. [...]

[...]

### Die Waldorfschule – ihr pädagogischer und sozialer Auftrag

Veröffentlicht im Sonderheft "1.000 Waldorfschulen" der Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners vom April 2008.

Die Waldorfschule hat einen pädagogischen und sozialen Auftrag. Der folgende Aufsatz stellt - u.a. anhand wichtiger Zitate Rudolf Steiners - ihr Wesen und ihren engen Zusammenhang dar. Der pädagogische Auftrag der Waldorfschule, wie er von Rudolf Steiner dargestellt wurde, kann im Grunde nur erfüllt werden, wenn auch der soziale Auftrag erkannt und in seiner ganzen Tiefe ergriffen wird.

Was ist Waldorfpädagogik? Die Waldorfpädagogik ist ein Impuls, der nicht nach Rezept funktioniert. Sie ist in ihrer Grundlegung durch Rudolf Steiner am Wesen des Kindes entwickelt – und muss von jedem einzelnen Lehrer an den konkreten Individualitäten, die seiner Obhut anvertraut sind, täglich aufs Neue lebendig gemacht werden.

### "Alle Erziehung ist Selbsterziehung"

Waldorfpädagogik ist Zukunftspädagogik, weil sie ganz auf das Wesen des Kindes ausgerichtet ist – das seine Entwicklung und seine Fähigkeiten aus der Zukunft mitbringt. Die meisten Waldorflehrer werden den Satz von Rudolf Steiner kennen, wo er sagt: "Das Kind, das ich erziehe, darf ich nicht von mir aus bestimmen, sondern aus seinem rätselhaften Inneren habe ich herauszuholen, was mir selbst ganz unbekannt ist."[1] – welch eine Aufgabe! "(...) und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muß."[2]

Die zentrale Voraussetzung des Waldorflehrers ist daher die eigene Selbsterziehung und die ernsthafte, ständige Arbeit an der spirituellen Menschenkunde. Allein dies "führt zu einer Menschen-Erkenntnis, die so in sich bewegliche, lebendige Ideen hat, daß der Erzieher sie in die praktische Anschauung der einzelnen kindlichen Individualität umsetzen kann."[3] Und: "Wer den Sinn für echte Menschenerkenntnis hat, dem wird der werdende Mensch in einem solch hohen Maße zu einem von ihm zu lösenden Lebensrätsel, daß er in der versuchten Lösung das Mitleben der Zöglinge weckt."[4] – An solchen Worten ahnt man, wie sehr das ernste Bemühen des Lehrers und die Selbsterziehung des Kindes ineinander greifen müssen.

Darüber hinaus kennt wohl jeder Waldorflehrer die Schlussworte Rudolf Steiners nach dem ersten Lehrerkurs, in denen er den künftigen Lehrern vier Dinge noch einmal besonders ans Herz legte: Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative, der bei allem, was er tut, voll dabei ist. Er soll sich für die großen und kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes und auch der ganzen Menschheit interessieren. Er muss ein tief wahrhaftiger Mensch sein, der nie Kompromisse mit dem Unwahren schließt. Und er darf seelisch nicht verdorren und versauern.[5]

Ein Wesentliches, was aus all diesen Worten spricht, ist das – durch die Menschenkunde und Seelen-Erkenntnis unendlich zu vertiefende – innere Band zu den Schülern. Rudolf Steiner klagte schon 1922 in einem Brief an Edith Maryon, die Lehrer hätten den Kontakt mit der Schülerschaft der höheren Klassen ganz verloren. Es scheint, als droht dieser Verlust auch durch die Zeitverhältnisse heute immer früher. Vermeiden kann man ihn nur durch innere Schulung, Liebe, Interesse, Begeisterung, Humor und Intuition. Das ist ungeheuer viel – aber darum geht es.

"Mit dem Kinde müssen wir innerlich zusammenleben können! Wir müssen so das Menschliche lebendig in uns aufgenommen haben, daß wir mit dem Kinde lebendig zusammenleben können. Bloßes Verstehen des Kindes nützt gar nichts."[6]

# Liebe zur Tat

Mit dem Interesse des Waldorflehrers für die ganze Menschheit klang der soziale Auftrag der Waldorfschule schon an. Dieser Auftrag hat ganz verschiedene Aspekte. Letztlich geht es aber immer um das große Ziel, der Menschheit wirkliche Erneuerungskräfte einzupflanzen. Zum einen dadurch, dass die herangewachsenen jungen Menschen sowohl ein soziales Empfinden, als auch ihre individuellen Fähigkeiten und Impulse entwickeln konnten ("Erziehung zur Freiheit"). Zum anderen durch das, was aus der Schulgemeinschaft einer einzelnen Schule und einer ganzen Schulbewegung an Impulsen in die Gesellschaft hineingetragen wird.

In welch großem Maßstab Rudolf Steiner dies immer sah, zeigt sich an folgenden Worten: "Die Sache, um die es sich handelt, ist diese, daß die Menschen weitherzig werden, daß sie mit ihrem Herzen Anteil nehmen können an der Gesamtzivilisation. Das ist etwas, was durch die Prinzipien derjenigen Pädagogik, die hier vertreten wird, hineinzubringen versucht wird zuerst in die Lehrerschaft (...) und auf dem Umwege durch die Lehrerschaft in die Schülerschaft."[7]

An mehreren Äußerungen Rudolf Steiners wird deutlich, wie zentral wichtig es ihm war, dass die Waldorfschule auf das soziale Leben hin erzieht, auf die Entwicklung eines sozialen Empfindens, durch das der "Pflichtbegriff" zusammenwächst mit der Liebe zur Tat, zur Arbeit. Und so konnte Steiner sogar sagen:

"Da begründen wir dann wahre Arbeitsschulen, (…) wo durch das Leben, das die Autorität in die Schule hineinträgt, auch das Schwerste von dem Kinde hingenommen wird, das Kind gerade sich herandrängt zu dem, was zu überwinden ist, nicht zu dem, was es nur gerne tut. Darauf ist nun auch gerade die pädagogische Grundlage der Waldorfschule angelegt, daß das Kind in der richtigen Weise arbeiten lernt, daß das Kind mit seinem ganzen vollen Menschen herangeführt wird an die Welt, die in sozialer Beziehung die Arbeit fordert, die auf der anderen Seite aber auch fordert, daß der Mensch dem Menschen selbst in der richtigen Weise, und vor allem sich selbst in der richtigen Weise gegenübersteht."[8]

"Darauf muss alle Erziehung hinauslaufen, diese moralischen Intuitionen zu wecken, so dass jeder Mensch fühlt von sich: Ich bin nicht von dieser Erde allein, ich bin nicht bloß ein Produkt der physischen Vererbung, ich bin aus den geistigen Welten heruntergestiegen auf die Erde und habe etwas zu tun auf dieser Erde als dieser einzelne individuelle Mensch."[9] – Hier zeigt sich unmittelbar, wie "Erziehung zur Freiheit" zugleich ein volles Hineinstellen in die Welt bedeutet. Denn das Erleben der Freiheit ("das Größte, was man vorbereiten kann in dem werdenden Menschen"[10]) ist unmittelbar mit dem individuellen Aufscheinen dieser moralischen Intuitionen im einzelnen Menschen verbunden.

#### Von der Notwendigkeit eines freien Geisteslebens

Diesen Grundcharakter muss eigentlich alle Erziehung haben. Ein wirklich existierendes freies Geistesleben würde das gesamte Bildungswesen verwandeln. Hier nun liegt der eigentlich gesellschaftliche Auftrag der Waldorfschule. Als "Kind der Dreigliederung" ist sie berufen, ganz entschieden für diese Dreigliederung des Sozialen Organismus einzutreten.

Die drei Ideale der Französischen Revolution heben sich gegenseitig auf, wenn sie nicht nach Lebensgebieten differenziert werden: 'Freiheit' im Wirtschaftsleben führt zu sozialer Not und Ungerechtigkeit. 'Gleichheit' und staatliche Bevormundung im Geistesleben führt zu Unfreiheit, Mittelmaß und einer Lähmung aller individuellen Impulse. 'Brüderlichkeit' im Rechtsleben führt zu Korruption…

Ausgehend von der Wirtschaftsideologie, dass der Egoismus des Einzelnen zum maximalen Wohlstand Aller führe, ist dieser Egoismus weltweit auf dem Vormarsch – begleitet von einer materialistischen Weltanschauung und vollkommen abstrakt gewordenen Wissenschaft. Gesellschaftlich gesehen, sind alle wirklichen sozialen Impulse im Grunde verschwunden.

Entscheidend für eine Veränderung wäre ein freies Geistesleben, weil ein soziales Wirtschafts- und Rechtsleben nur entstehen kann, wenn die Menschen sozial denken und empfinden können: "In dem freien Geistesleben wird der Einzelwille seine soziale Richtung erhalten; in dem selbständigen Rechtsstaate wird aus den sozial gesinnten Einzelwillen der gerecht wirkende Gemeinschaftswille entstehen. Und die sozial orientierten Einzelwillen, organisiert durch die selbständige Rechtsordnung, werden sich gütererzeugend und güterverteilend im Wirtschaftskreislauf den sozialen Forderungen gemäß betätigen."[11]

Solange es kein freies Geistesleben gibt, gibt es auch noch keine wirkliche Demokratie, denn der Staat nimmt Einfluss auf etwas, was nicht demokratisch ge-regelt werden kann. "Auf demokratischem Boden (...) kann kein Impuls entstehen, der richtunggebend sein darf für eine menschliche Betätigung, die frei aus der individuellen Begabung des Menschen fließen soll. (...) Will man aus dem bisherigen Staate eine wahre Demokratie herausgestalten, so muß man aus dieser alles dasjenige herausnehmen und es seiner vollen Selbstverwaltung überliefern (...)"[12]

# Der soziale Auftrag – und die Frage der Finanzierung

Wie sehr die Waldorfschule den Auftrag hat, für ein solches freies Geistesleben einzutreten, das hat Rudolf Steiner immer wieder betont. Sie soll und kann auch gar nicht als isolierte "Winkelschule" existieren: "Wenn die jenigen, die schwärmen für die Ideen der Waldorfschule, nicht einmal so viel Verständnis entwickeln, daß ja dazu gehört, Propaganda zu machen gegen die Abhängigkeit der Schule [des Schulwesens, H.N.] vom Staat, mit allen Kräften dafür einzutreten, (...) die Loslösung der Schule vom Staat anzustreben, dann ist die ganze Waldorfschulbewegung für die Katz, denn sie hat nur einen Sinn, wenn sie hineinwächst in ein freies Geistesleben."[13]

In diesem Zusammenhang wies Steiner aber auch immer wieder auf die Notwendigkeit eines "Weltschulvereins" hin, der ein solches freies Geistesleben (nicht nur Waldorfschulen) finanziell überhaupt erst ermöglichen müsste: "Daher versuchen Sie (…) zu wirken dafür, daß nicht bloß durch allerlei idealistische Bestrebungen gewirkt wird, sondern daß gewirkt werde durch ein solches Verständnis für die Freiheit des Geisteslebens, daß wirklich im weitesten Umfange für die Errichtung freier Schulen und Hochschulen in der Welt Geld beschafft werde."[14]

Die individuelle "zivilgesellschaftliche" Finanzierung des freien Geisteslebens betonte Rudolf Steiner auch an anderer Stelle: "Hat diese Anthroposophische Gesellschaft in irgendeinem Staate je eine Staatssubvention gehabt?" Und direkt danach spricht er von der gemeinsamen Aufgabe, den Menschen klarzumachen, "dass alles Geistesleben von dieser Art sein muss, von dieser Art von Verfassung sein muss."[15]

Soll nun die Waldorfschule noch mehr eine "Reichen-Schule" werden? Ganz im Gegenteil. Auch die erste Waldorfschule war eine (wenn auch im wesentlichen durch Emil Molt) frei finanzierte Schule für Arbeiterkinder. Es kommt also gerade darauf an, neue, freie Wege der Finanzierung zu erproben. Natürlich geht dies nur, wenn man überhaupt Verständnis für die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens zu gewinnen sucht. Wenn die Erkenntnis wächst, dass ein wirkliches Geistesleben heute überhaupt nicht existiert – aber tief notwendig ist, wenn die Not der Gegenwart überwunden werden soll. Andernfalls wird sich der Vormarsch der Abstraktion, der Kontrolle und Einflussnahme und der unsozialen, ja lebensfeindlichen Impulse auf allen Gebieten unaufhaltsam fortsetzen.

Die Waldorfschule soll also weder eine von Staates Gnaden finanzierte, noch eine ohne Zuschüsse ums Überleben kämpfende "Winkelschule" sein, sondern mit ihren Lehrern (und Eltern) gerade das Zentrum und der kräftigste Impulsator für die dringend notwendigen Anfänge eines wirklichen neuen Geisteslebens. Ist ein solches erwacht, werden sich die neuen Wege der Finanzierung gleichsam von selbst entwickeln.

#### Wer sonst?

Das einfache Entgegennehmen staatlicher Subventionen (und das Klagen über ihre Reduzierung) dagegen lähmt die Initiative und macht blind für die eigene Aufgabe – und die Not der freien Schulen in anderen Ländern, die eben ohne alle Zuschüsse, aber auch ohne ein existierendes Geistesleben im Grunde kaum dauerhaft existieren können. Subventionen schläfern ein – zumindest für den sozialen Auftrag. Es ist eigentlich kaum anderes möglich, als dass durch Subventionen ein bürgerlich-egoistisches Element in die Waldorfschule eindringt. In allgemeinerem Zusammenhang sagte Rudolf Steiner einmal:

"Einfach das Bourgeois-Sein entwickelt antisoziale Impulse, weil das Bourgeois-Sein im Wesentlichen darin besteht, sich eine solche Sphäre des Lebens zu schaffen, wie es einem passt, so dass man in ihr beruhigt sein kann. Wenn man dieses eigentümliche Streben des Bourgeois untersucht, so besteht es darin, dass er sich nach den Eigentümlichkeiten unseres gegenwärtigen Zeitraumes auf ökonomischer Grundlage eine Lebensinsel schaffen will, auf welcher er mit Bezug auf alle Verhältnisse schlafen kann (...) Besitz schläfert ein; Notwendigkeit im Leben zu kämpfen, weckt auf."[16]

Ob man die Frage der Finanzierung so ernst nehmen kann, wie sie hier dargestellt wurde, oder nicht – die Waldorfschule *hat* den sozialen Auftrag, Vorkämpferin eines freien Geisteslebens zu sein, und überall fehlt es nicht nur an Impulsen, sondern auch an Mitteln für ein solches. An der Frage der Finanzierung kommt man daher letztlich nicht vorbei – vorbei sind dagegen unwiderruflich die Zeiten voller Staatskassen. Es *müssen* also andere Wege gefunden werden, wenn man überhaupt den Mut hat, für ein freies Geistesleben einzutreten. Und wer sonst sollte – und könnte überhaupt – Vorkämpfer eines solchen Geisteslebens sein, wenn nicht die Waldorfpädagogen?

Nur wer die Not der Zeit wirklich empfindet, kann auch ein guter Waldorflehrer sein. Man wird die jungen Menschen im hier angedeuteten Sinne gar nicht anders erziehen können. Und wenn man sich fragt, mit welchen Impulsen diese jungen Menschen auf die Erde gekommen sind, muss man sich doch auch fragen: Erwarten denn diese Kinder und Jugendlichen nicht sehnlich solche Lehrer, die ihnen zeigen, wie man stark und mutig für andere Verhältnisse eintreten und wirkliche soziale Impulse in die Welt stellen kann? Hier schließt sich der Kreis – sozialer Auftrag und pädagogisches Ziel der Waldorfschule gehören engstens zusammen.

"Wer nicht in einer Art von Seelenschlaf die gegenwärtige Krisis des europäischen Zivilisationslebens an sich vorübergehen läßt, sondern sie voll miterlebt, der (…) muß sie [ihre Ursprünge] tief im Innern des menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens suchen. (…) Die Waldorfschule ist nicht eine "Reformschule" wie so manche andere (…), sondern sie ist dem Gedanken entsprungen, daß die besten Grundsätze und der beste Wille in diesem Gebiete erst zur Wirksamkeit kommen können, wenn der Erziehende und Unterrichtende ein Kenner der menschlichen Wesenheit ist. Man kann dies nicht sein, ohne auch eine lebendige Anteilnahme zu entwickeln an dem ganzen sozialen Leben der Menschheit. Der Sinn, der geöffnet ist für das Wesen des Menschen, nimmt auch alles Leid und alle Freude der Menschheit als eigenes Erlebnis hin. Durch einen Lehrer, der Seelenkenner, Menschenkenner ist, wirkt das ganze soziale Leben auf die in das Leben hineinstrebende Generation. Aus seiner Schule werden Menschen hervorgehen, die sich kraftvoll in das Leben hineinstellen können."[17]

#### Fußnoten

- [1] GA 53, S. 312f.
- [2] GA 306, S. 131.
- [3] GA 24, S. 269.

- [4] GA 24, S. 87.
- [5] GA 294, S. 193f.
- [6] GA 304a, S. 89.
- [7] GA 307, S. 244f.
- [8] GA 304, S. 117.
- [9] GA 305, S. 225.
- [10] GA 308, S. 72.
- [11] GA 24, S. 247.
- [12] GA 24, S. 206. [13] GA 337b, S. 248.
- [14] ebd., S. 249.
- [15] GA 190, S. 212.
- [16] GA 186, S. 102.
- [17] GA 300c, S. 15.

## Die Waldorfschule und ihr sozialer Auftrag

Was ist unter dem Bürgertum statt der sozialen Wissenschaft entstanden? (...) Nun, diese moderne Soziologie ist das unsinnigste Kulturprodukt, das überhaupt hat entstehen können. Denn diese Soziologie sündigt wider alle elementarsten Notwendigkeiten, die eine soziale Wissenschaft haben müsste. Diese Soziologie sucht ihre Größe darin, dass sie absieht von allem, was zum sozialen Wollen, zum sozialen Impuls führen könnte (...) Damit ist aber auf diesem Gebiet die Kraft des Geisteslebens überhaupt gelähmt. Wir haben in allen nicht proletarischen Schichten heute, das muss ruhig zugestanden werden, überhaupt kein soziales Wollen. Das soziale Wollen fehlt vollständig, weil gerade da, wo es hätte gepflegt werden sollen, im Hochschulunterricht, Soziologie an die Stelle von Sozialwissenschaft getreten ist; ohnmächtige Soziologie an die Stelle von den Willen durchpulsender, den Menschen anregender Sozialwissenschaft.

Rudolf Steiner, 1.6.1919, GA 192, S. 136.

Die Waldorfschule muß eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen. Wir müssen mit Umwandlung in allen Dingen rechnen; die ganze soziale Bewegung geht ja zuletzt auf Geistiges zurück, und die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart. Die Möglichkeit der Waldorfschule muß dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.

Rudolf Steiner, 20.8.1919, GA 293, S. 13 / GA 300a, S.61.

Die Sache, um die es sich handelt, ist diese, daß die Menschen weitherzig werden, daß sie mit ihrem Herzen Anteil nehmen können an der Gesamtzivilisation. Das ist etwas, was durch die Prinzipien derjenigen Pädagogik, die hier vertreten wird, hineinzubringen versucht wird zuerst in die Lehrerschaft - denn zuerst hat es sich bei der Waldorfschule um die Erziehung der Lehrerschaft gehandelt - und auf dem Umwege durch die Lehrerschaft in die Schülerschaft. Und die Schülerschaft, das ist unsere große Hoffnung, unser Ziel, an das wir bei jeder einzelnen Maßnahme denken, die Schülerschaft soll es in rechtmäßiger Weise in das Leben hinaustragen.

Rudolf Steiner, 17.8.1923, GA 307, S. 244f.

Wir möchten schon, daß die Eltern der Waldorfschulkinder sich sagen: Ich fühle die erzieherische Menschenpflicht in ganz besonderer Weise, und ich möchte, daß gerade durch meine Kinder etwas beigetragen werde zu den großen Aufgaben der Menschheit im 20. Jahrhundert. Ich möchte, daß das Anvertrauen meiner Kinder der Waldorfschule tatsächlich eine soziale Tat großen Stiles sei. – Je intensiver dies in die ganze Gesinnung aufgenommen werden kann, desto besser.

Rudolf Steiner, Elternabend, 22.6.1923, GA 298, S. 189.

Wer nicht in einer Art von Seelenschlaf die gegenwärtige Krisis des europäischen Zivilisationslebens an sich vorübergehen läßt, sondern sie voll miterlebt, der kann ihre Ursprünge nicht bloß in verfehlten äußeren Einrichtungen sehen, die einer Verbesserung bedürfen, sondern er muß sie tief im Innern des menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens suchen. Dann aber wird er auch unter den Wegen zur Gesundung unseres sozialen Lebens denjenigen der Erziehung der kommenden Generation anerkennen. (...) Die Waldorfschule ist nicht eine "Reformschule" wie so manche andere, die gegründet werden, weil man zu wissen glaubt, worin die Fehler dieser oder jener Art des Erziehens und Unterrichtens liegen; sondern sie ist dem Gedanken entsprungen, daß die besten Grundsätze und der beste Wille in diesem Gebiete erst zur Wirksamkeit kommen können, wenn der Erziehende und Unterrichtende ein Kenner der menschlichen Wesenheit ist. Man kann dies nicht sein, ohne auch eine lebendige Anteilnahme zu entwickeln an dem ganzen sozialen Leben der Menschheit. Der Sinn, der geöffnet ist für das Wesen des Menschen, nimmt auch alles Leid und alle Freude der Menschheit als eigenes Erlebnis hin. Durch einen Lehrer, der Seelenkenner, Menschenkenner ist, wirkt das ganze soziale Leben auf die in das Leben hineinstrebende Generation. Aus seiner Schule werden Menschen hervorgehen, die sich kraftvoll in das Leben hineinstellen können.

Was ich insbesondere im Laufe der letzten Jahre immer wieder und wieder betont habe: daß diese unsere anthroposophische Überzeugung sich ja nicht darauf beschränken darf, etwas aufzunehmen, um gewissermaßen bloß ein inneres mystisches Wohlgefühl zu haben, das ist es, was uns die laut sprechenden Tatsachen der Gegenwart so eindringlich lehren. (...) Nicht ohne Grund wurden diejenigen, welche sich mit anthroposophischer Überzeugung haben durchdringen können, aufgerufen zum Durchdenken der großen menschheitlichen Probleme. Jetzt stehen wir vor einer Probe gewissermaßen, vor der Probe, ob dasjenige, was wir haben aufnehmen können, was wir oftmals doch nur als die Befriedigung eines höheren Seelenegoismus aufgenommen haben, ob das wirklich wird eindringen können in unseren Verstand, in unser Gemüt, in unser Herz, so daß wir gewachsen sein werden den

Rudolf Steiner, 21.4.1919, GA 192, S. 12f.

Rudolf Steiner, GA 300c, S. 15 oder GA 24, S. 275.

Wir haben es immer wieder und wieder erleben müssen, daß die anthroposophischen Absichten ins Egoistisch-Kleinliche übersetzt wurden aus einer gewissen Couragelosigkeit gegenüber dem Großen. (...) Sie kennen ja diese Dinge. Schleichwege wurden gesucht für dieses oder jenes. Aber versagt hat man immer dann, wenn es darauf ankam, in

Aufgaben, die jetzt in immer erhöhterem Maße den Menschen gestellt werden.

der Öffentlichkeit die Sache zu vertreten. (...) Das, meine lieben Freunde, ist es, was wir jetzt immer wieder und wieder bedenken müssen: daß Anthroposophie nicht gedacht war für den Egoismus einzelner Sektierer, sondern daß sie gedacht war als ein Kulturimpuls der Gegenwart. (...) Und jeder versündigt sich gegen die Anthroposophie selbst, wenn er die anthroposophischen Gedanken sektiererisch treibt. Daher muß die Anthroposophie jetzt, wo die große Zeitfrage, die soziale Frage erscheint, in diese soziale Frage hinein ihr Wort legen. Das ist ihre Aufgabe. Rudolf Steiner, 9.6.1919, GA 192, S.182f.

## Pädagogische Aspekte

Wir fühlen: wir haben die unendliche Last der Schwere auf uns, die ja davon herkommt, daß wir begreifen lernen müssen, wie jeder Mensch sich in die Arbeit des Lebens hineinstellen müsse, wie das Leben lebenswert sein muss in sozialer Beziehung, in individuell menschlicher Beziehung, indem wir uns [...] in die Arbeit in einer menschenwürdigen Weise hineinfinden. Deshalb beginnt heute die soziale Frage bei der Erziehungs-, bei der Unterrichtsfrage, weil wir lehren müssen, weil wir erziehen müssen in dem Sinne, daß der Mensch zum Arbeiter wird, weil wir den Pflichtbegriff schon in der Schule in der richtigen, in der selbstverständlichen Weise, nicht durch Ermahnungen und Predigten, heranerziehen müssen. (...)

Da begründen wir dann wahre Arbeitsschulen, nicht Schulen, in denen etwa der Grundsatz aufgestellt wird, daß man möglichst das Unterrichten und Erziehen in Tändelei verwandeln soll, sondern wo durch das Leben, das die Autorität in die Schule hineinträgt, auch das Schwerste von dem Kinde hingenommen wird, das Kind gerade sich herandrängt zu dem, was zu überwinden ist, nicht zu dem, was es nur gerne tut.

Darauf ist nun auch gerade die pädagogische Grundlage der Waldorfschule angelegt, daß das Kind in der richtigen Weise arbeiten lernt, daß das Kind mit seinem ganzen vollen Menschen herangeführt wird an die Welt, die in sozialer Beziehung die Arbeit fordert, die auf der anderen Seite aber auch fordert, daß der Mensch dem Menschen selbst in der richtigen Weise, und vor allem sich selbst in der richtigen Weise gegenübersteht. Rudolf Steiner, 11.11.1921, GA 304, S. 117.

Die größere Schwierigkeit ist diese, daß keine noch so ideale Erziehungsmethode den Menschen herausreißen darf aus dem Leben. (...) Sehen Sie, wenn Sie ein Kind so erziehen wollten, wie es absolut der Idee entspricht, so werden Sie es mit 14, 15 Jahren so haben, daß es allerdings sehr ideal sein kann, aber das Kind findet sich nicht zurecht im heutigen Leben, es weiß nichts anzufangen. So daß also nicht bloß ein Ideal zu verwirklichen war und auch jetzt noch nicht ist in der Waldorfschule, sondern es handelt sich darum, das Kind so zu erziehen, daß es immer den Anschluß findet an das heutige Leben, an die heutige soziale Ordnung. Da nützt es nichts, zu sagen, diese soziale Ordnung ist schlecht. Wir müssen doch, ob sie nun gut oder schlecht ist, darinnen einfach leben. Rudolf Steiner, GA 305, S. 131.

#### Soziales Wollen - Zum Wesen der Dreigliederung

#### Geistesleben, Rechtsordnung, Wirtschaft

Innerhalb der gegenwärtigen sozialen Bewegung wird viel von sozialen Einrichtungen, wenig aber von sozialen und unsozialen Menschen geredet. Die "soziale Frage" findet kaum Beachtung, die sich erhebt, wenn man beachtet, daß gesellschaftliche Einrichtungen ihr soziales oder antisoziales Gepräge durch die Menschen erhalten, die in denselben wirken. (...)

Die moderne Wirtschaftsordnung hat die Produktionsmittel in die Macht einzelner Personen oder Personengruppen gebracht. Die technischen Errungenschaften ließen sich durch die wirtschaftliche Machtkonzentration am zweckmäßigsten ausnützen. Solange diese Macht sich nur auf dem Gebiete der Gütererzeugung betätigt, hat sie eine wesentlich andere soziale Wirkung, als wenn sie auf das rechtliche oder geistige Lebensgebiet übergreift. Und dieses Übergreifen hat im Laufe der letzten Jahrhunderte zu den sozialen Schäden geführt, auf deren Beseitigung die moderne soziale Bewegung dringt. Derjenige, der im Besitze der Produktionsmittel ist, erhält über andere eine wirtschaftliche Übermacht. Diese führte dazu, daß er in den Verwaltungen und Volksvertretungen die ihm helfenden Kräfte fand, durch die er sich auch andere gesellschaftliche Vormachtstellungen gegenüber den von ihm wirtschaftlich Abhängigen verschaffen konnte, die auch in einer demokratischen Staatsordnung einen praktisch rechtlichen Charakter tragen. Ebenso führte die wirtschaftliche Übermacht zu einer Monopolisierung des geistigen Lebens bei den wirtschaftlich Mächtigen.

(...) Aus dem Wirtschaftsleben heraus kann er [der Mensch] nur wirtschaftliche Interessen entwickeln. Soll er aus ihm auch die Rechtsinteressen entfalten, so werden diese nur verkappte Wirtschaftsinteressen sein. Wahrhaftige Rechtsinteressen können nur auf einem Boden entstehen, auf dem das Rechtsleben seine abgesonderte Pflege findet. Auf einem solchen Boden wird man nur nach dem fragen, was rechtens ist. (...)

Die Betrachtung des in der neueren Zeit entstandenen Verhältnisses zwischen Recht und Wirtschaft ergibt, daß das rechtliche Leben der Menschen in Abhängigkeit gekommen ist von dem wirtschaftlichen. Würde man nun darnach streben, die wirtschaftlichen Ungleichheiten, die im Gefolge dieser Abhängigkeit aufgetreten sind, in äußerer Art aus der Welt zu schaffen durch eine einseitige Änderung der Wirtschaftsformen, so müßten sich in kurzer Zeit ähnliche Ungleichheiten ergeben (...)

(...) Ein Geistesleben aber, das sich abseits von der politisch-rechtlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit entwickeln muß, wird lebensfremd. (...) Man denke, was abseits von seiner Lebenspraxis der Kaufmann, der Industrielle, der Staatsbeamte als seine Erkenntnisvorstellungen, seine religiösen Ideale, seine künstlerischen Interessen innerlich erlebt, und was an Ideen in derjenigen Tätigkeit enthalten ist, die in seiner Buchführung zum Ausdruck kommt, oder für die ihn Erziehung und Unterricht als sein Amt bedingend vorbereiten. Zwischen den beiden geistigen Strömungen liegt ein Abgrund. (...)

Man hat das Vertrauen in die Kraft des Geisteslebens verloren. Man glaubt nicht, daß es eine solche Art des Geisteslebens geben könne, welche die Lebensfremdheit des in den letzten Jahrhunderten zur allgemeinen Geltung gekommenen überwindet. Eine solche Art des Geisteslebens wird nun aber mit der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft angestrebt. Diese sucht aus solchen Quellen zu schöpfen, die zugleich die Quellen der Wirklichkeit sind. Die Kräfte, die in der innersten Menschennatur walten, sind dieselben, die in der außermenschlichen Wirklichkeit tätig sind. Bis zu diesen Kräften steigt die naturwissenschaftliche Vorstellungsart nicht hinab, indem sie verstandesmäßig ihre an den äußeren Tatsachen gewonnenen Erfahrungen zu Naturgesetzen verarbeitet. Aber auch die auf mehr religiöser Grundlage ruhenden Weltanschauungen verbinden sich gegenwärtig nicht mehr mit diesen Kräften. Sie nehmen die Überlieferungen auf, ohne bis zu ihrem Ursprung im Menschen-Innern zu dringen. (...) Die Erkenntnisse dieser Geisteswissenschaft stellen im Innern des Menschen erlebte Wirklichkeit dar. Sie drängen sich zu Ideen zusammen, die nicht erdacht sind, sondern die gesättigt sind von den Kräften der Wirklichkeit. Solche Ideen sind daher auch imstande, die Kraft der Wirklichkeit dann in sich zu tragen, wenn sie richtunggebend sein wollen für das soziale Wollen. (...)

Eine Geistesanschauung, die in die Wesenheit des Menschen eindringt, findet da Antriebe zum Handeln, die unmittelbar im sittlichen Sinne auch gut sind. Denn der Trieb zum Bösen entsteht im Menschen nur dadurch, daß er in seinen Gedanken und Empfindungen die Tiefen seines Wesens zum Schweigen bringt. Werden daher die sozialen Ideen durch die hier gemeinte Geistesanschauung gewonnen, so müssen sie ihrer eigenen Natur nach auch sittliche Ideen sein. Und da sie nicht nur erdachte, sondern erlebte Ideen sind, so haben sie die Kraft, den Willen zu ergreifen und im Handeln weiterzuleben. (...)

Man wendet immer wieder ein, daß die Menschen erst völlig anders werden müßten, wenn man das soziale Verhalten auf die sittlichen Impulse bauen wollte. Dabei bedenkt man nicht, welche sittlichen Antriebe im Menschen verkümmern, wenn man sie nicht aus einem freien Geistesleben heraus erstehen läßt, sondern ihnen eine solche Richtung gibt, durch die ein politisch-rechtliches Gesellschaftsgebilde seine vorgezeichneten Arbeitsgebiete besorgen lassen kann. Ein im freien Geistesleben erzogener und unterrichteter Mensch wird allerdings aus seiner Initiative in seinem Beruf manches hineintragen, das einen von seinem Wesen bestimmten Charakter trägt. Er wird sich in das gesellschaftliche Getriebe nicht hineinfügen lassen wie das Rad in eine Maschine. Aber letzten Endes wird das Hineingetragene die Harmonie des Ganzen nicht verkümmern, sondern erhöhen. Was an den einzelnen Stellen des gesellschaftlichen Lebens geschieht, wird der Ausfluß dessen sein, was in den Geistern der Menschen lebt, die an diesen Stellen wirken. (...)

Aus dem Gang der Tatsachen, über die der geistgetragene Wille der Einzelmenschen keine Gewalt gehabt hat, sind die Zustände geworden, nach deren Änderung die moderne soziale Bewegung strebt. (...) Menschen, welche dieses nicht durchschauen, werden einer Anschauung, die den sozialen Organismus in die selbständig verwalteten Gebiete des Geisteslebens, des Rechtsstaates, des Wirtschaftskreislaufes gliedern will, immer wieder den Einwand entgegenhalten: dadurch werde die notwendige Einheit des gesellschaftlichen Lebens zerstört. Ihnen muß erwidert werden: diese Einheit zerstört sich selbst, indem sie sich aus sich selbst erhalten will. (...) Wird aber in einem selbständigen Gebiet die Rechtsordnung aus dem Rechtsbewußtsein geschaffen und wird in einem freien Geistesleben der geistgetragene Einzelwille entwickelt, dann wirken Rechtsordnung und Geisteskraft mit der wirtschaftlichen Betätigung zur Einheit zusammen. (...)

In der wirtschaftlichen Organisation soll ein Gemeinschaftswille walten. Der aber muß das Ergebnis der Einzelwillen der in der Organisation vereinigten Menschen sein. Diese Einzelwillen werden nicht zur Geltung kommen, wenn der Gemeinschaftswille restlos aus dem wirtschaftlichen Organisationsgedanken kommt. Sie werden aber unverkümmert sich entfalten, wenn neben dem Wirtschaftsgebiet ein Rechtsgebiet steht, auf dem keine wirtschaftlichen Gesichtspunkte, sondern allein die des Rechtsbewußtseins maßgebend sind; und wenn neben beiden ein freies Geistesleben Raum findet, das nur geistigen Antrieben folgt. Dann wird nicht eine mechanisch wirkende Gesellschaftsordnung entstehen, der auf die Dauer die menschlichen Einzelwillen doch nicht angepaßt sein könnten; sondern es werden die Menschen die Möglichkeit finden, die Gesellschaftszustände fortwährend von ihren sozialgerichteten Einzelwillen aus zu gestalten. In dem freien Geistesleben wird der Einzelwille seine soziale Richtung erhalten; in dem selbständigen Rechtsstaate wird aus den sozial gesinnten Einzelwillen der gerecht wirkende Gemeinschaftswille entstehen. Und die sozial orientierten Einzelwillen, organisiert durch die selbständige Rechtsordnung, werden sich gütererzeugend und güterverteilend im Wirtschaftskreislauf den sozialen Forderungen gemäß betätigen. (...)

Zur sozialen Neugestaltung gehört nicht nur ein guter Wille, sondern auch der Mut, welcher dem Unglauben an die Kraft des Geistes sich entgegenstellt. Diesen Mut kann eine wahre Geistesauffassung beleben; denn sie fühlt sich fähig, Ideen hervorzubringen, die nicht allein einer inneren Seelenorientierung dienen, sondern die, indem sie entstehen, schon die Keime der praktischen Lebensgestaltung in sich tragen. (...)

Rudolf Steiner, September 1919, GA 24, S. 231-247.

## Die wahren Hintergründe des "Sekten"-Vorwurfs

In manchen Ländern werden Waldorfschulen insbesondere von kirchlicher Seite sehr bekämpft. Dies ist bemerkenswert, denn die Intentionen hinter den immer wiederkehrenden Vorwürfen sind für jeden, der mit der Waldorfpädagogik näher vertraut ist, vollkommen offensichtlich. So können die Gegner nur darauf spekulieren, dass die meisten Menschen, die von diesen Vorwürfen erfahren, durch die Unkenntnis der Waldorfpädagogik irregeführt werden können.

Bemerkenswert ist ebenso die Tatsache, dass sich diese Art von Gegnern der Waldorfpädagogik auf die Taktik der Vorwürfe beschränkt, ohne sich je mit Waldorflehrern in eine Diskussion einzulassen – erst recht nicht öffentlich. Die Vorwürfe entfalten ihre Wirkung nur isoliert, in der Irreführung – im Dialog würde ihre Unhaltbarkeit gerade offenbar werden.

Gegner dieser Art wollen also durch die einseitige Darstellung ihrer Vorwürfe wirken – sie wollen den Lesern (oder Hörern) ein Urteil über die Waldorfschule nahelegen, ohne dass sie je eine Waldorfschule von innen erlebt haben. Solche Urteile ohne jede eigenständige Erfahrungsgrundlage nennt man Vorurteile. Diese sind in unserer heutigen Zeit weit verbreitet, mehr oder weniger unbewusst trägt fast jeder Mensch zahlreiche Vorurteile über alles Mögliche mit sich herum. Die Gegner der Waldorfschule aber arbeiten ganz bewusst daran, anderen Menschen Vorurteile einzupflanzen – mit falschen Behauptungen.

Wenn man sich dieses Vorgehen klar macht, wird man erkennen, dass hier mit der Unfreiheit anderer Menschen gerechnet und gewirkt wird: Die anderen Menschen sollen sich kein eigenes Urteil über die Waldorfschule bilden, sondern in möglichst blindem Gefolge das aus Vorwürfen bestehende Urteil der Gegner übernehmen. Insofern die Gegner von kirchlicher Seite kommen oder dieser Seite nahe stehen, muss gefragt werden, ob die Unfreiheit anderer Menschen im Denken und Urteilen ein Prinzip ihres Glaubens ist?

Weitergehend wäre zu fragen, aus welchen Motiven heraus die Gegner ihre Vorwürfe erheben. Diese Frage ist oft wesentlich aufschlussreicher als die alleinige Frage nach dem Inhalt der Vorwürfe. Erstaunlicherweise sind die Vorwürfe in der Regel erstaunlich abstrakt. Wovon wird gesprochen? Von "Sekte", von einem Widerspruch zum "rechten Glauben" oder ähnlichem.

## Hintergründe des "Sekten"-Begriffs

Wenden wir uns zunächst dem Wort "Sekte" zu, so zeigt sich, dass dieses Wort im Grunde keinerlei klaren Inhalt hat. "Sekte" ist die diskreditierende Bezeichnung für eine Abspaltung von einem Ganzen.

In anderen Zusammenhängen ist damit teilweise gemeint, dass die so als "Sekte" bezeichnete Menschengemeinschaft sich selbst nach außen abschließe. Nun dient aber gerade der "Sekten"-Vorwurf der Waldorfschul-Gegner in aller Regel der Diskreditierung der Waldorfschule. Man soll sich gerade kein eigenes Urteil mehr bilden, man soll mit der Waldorfschule nicht ins Gespräch kommen. Damit sind es also gerade die Gegner, die die Waldorfschule isolieren wollen, während sich die Waldorfpädagogik stets allen Menschen öffnen wird, die ein Interesse an ihr haben.

Auch die Abspaltung vom "rechten Glauben" kann im eigentlichen Sinne nicht gemeint sein, denn die Waldorfschule ging niemals aus der katholischen oder sonst irgendeiner Kirche hervor. Somit wird also das äußerst negativ besetzte Wort "Sekte" entgegen aller Bedeutungen irreführend nur deshalb gebraucht, um auszudrücken, dass die Waldorfschule jedenfalls nicht mit dem eigenen, "rechten" Glauben vereinbar ist, den man selbst vertritt.

Dass die Waldorfschule keine Konfession vertritt und auch von keiner Konfession vereinnahmt werden kann, davon kann sich jeder interessierte Mensch jederzeit selbst überzeugen. Die Gegner von kirchlicher Seite versuchen nun aber, daraus gerade einen Vorwurf zu machen, nach dem Motto: "Wer nicht zu uns gehört, ist des Teufels". Die Folgen einer solchen Denkweise können in der Geschichte zur Genüge studiert werden: Gerade die katholische Kirche bekämpfte Andersgläubige (seien es christliche Strömungen, seien es andere Religionen) seit vielen Jahrhunderten in der blutigsten Weise.

Blickt man auf dieses Vorgehen, stellt sich ganz real die Frage, wer dem wirklichen Christentum nahe steht und wer nicht. Brachte Christus etwa das Wort: "Du sollst Deinen Gegner umbringen – physisch oder zumindest in der öffentlichen Meinung."? Oder sagte er: "Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst."? Ist der christliche Impuls das liebevolle Bemühen um ein Verständnis des anderen Menschen – oder die intolerante Verurteilung, das Säen von Vorurteilen und andere Arten der Bekämpfung?

Damit kommen wir langsam zu der Frage nach den Motiven der Gegner – und zugleich zum Wesen der Waldorfpädagogik. Die Gegner von kirchlicher Seite würden die Waldorfpädagogik ja nicht in solch heftiger Weise bekämpfen, wenn sie sie nicht als "Gefahr" sehen würden. Was für eine Gefahr?

#### Vom Wesen der Waldorfpädagogik

Die Grundlage der Waldorfpädagogik ist ein spirituelles Menschenbild, das den Menschen als ein geistig-seelisch-leibliches Wesen erkennt. Das frühe Christentum hat um dieses dreigliedrige Wesen des Menschen noch sehr genau gewusst. Diese spirituellen Hintergründe seien hier nicht deshalb geschildert, weil sie etwa in den Unterricht einfließen würden – das tun sie nicht –, sondern weil sie eine wesentliche Grundlage für die innere Gesinnung des Waldorflehrers bilden – und für die Motive der Gegner.

Der Waldorflehrer sieht in jedem einzelnen ihm anvertrauten Kind eine ewige, sich wiederverkörpernde Individualität, die aus Zeitenfernen der Vergangenheit kommt, Fähigkeiten mitbringt und neue Fähigkeiten erringen will. Der Grundgedanke der Waldorfpädagogik ist der der Entwicklung. Und weil das Kind und seine werdende Individualität im Zentrum dieser Pädagogik steht, ist sie eine "Erziehung zur Freiheit." Durch einen wahrhaft künstlerischen Unterricht soll dem Kind ein möglichst tiefer seelischer Reichtum vermittelt werden, aus dem heraus es sein je individuelles Wesen entwickeln wird. Mit der Pubertät wird energisch das eigene Urteil wachgerufen, vielfältigste Unterrichtsinhalte führen den jungen Menschen zugleich ganz an das praktische Leben heran. Waldorfpädagogik entwickelt zugleich ein umfassendes Interesse für die Welt und eine Entwicklung der eigenen Individualität, der eigenen Fähigkeiten und Impulse.

Im Grunde ist es dies, was die Gegner bekämpfen wollen: Aus der Waldorfschule kommen eigenständige Menschen, die das Leben und die Welt lieben, die sich aber nicht sagen lassen, was sie zu glauben, zu denken oder zu tun haben. Das Ziel der Waldorfschule sind freie Menschen, die ihre moralisch-sittlichen Impulse und auch alles religiöse Erleben in sich selbst finden. Die zahllosen Schriften und Vortragswerke von Rudolf Steiner zeigen von immer wieder neuen Standpunkten, dass das Menschenwesen diese eigenständige Beziehung zu der realen geistigen Welt finden kann. Man braucht dem erwachsenen Menschen keine Glaubensinhalte, Gedanken und Willensimpulse vorgeben – ja man darf es im christlichen Sinne überhaupt nicht –, sondern er findet all dies in sich selbst.

Als *freier* Mensch ist der Mensch von Gott geschaffen worden. Nicht als unmündiges Wesen, das seine Gedanken, Gefühle und Willensrichtungen von anderen (offenbar nicht unmündigen?) Menschen zu empfangen habe. Sondern als freie Individualität, die in ganz eigener Weise sittliche Impulse aus der göttlich-geistigen Welt heruntertragen und so in freier, individueller und schöpferischer Weise am Fortgang der Menschheitsentwicklung mitarbeiten kann.

Das alles wollen die Gegner jeder Konfession nicht. Was droht den Kirchen von Seiten der Waldorfpädagogik? Nicht unbedingt, dass sie überflüssig werden – aber dass sie ihre Macht verlieren! Freie Menschen werden auch eigenständig entscheiden, was eine Kirche ihnen bedeuten kann. Auch eine Kirche und ihre Vertreter und Amtsinhaber werden ihre religiöse Wahrheit und Wahrhaftigkeit dann vor dem freien, wahrhaftigen Urteil des Menschen erweisen müssen. Dies ist der tiefste Grund, warum in manchen Ländern die Waldorfpädagogik – und sei sie zunächst noch so schwach entwickelt – schon im Ansatz und mit den heftigsten Mitteln bekämpft und verleumdet wird.

## Ideologischer Atheismus versus wahre Pädagogik

Eine Entgegnung auf den Aufsatz "Markt der religiösen Möglichkeiten" von Christoph Lammers in der jungen Welt vom 20.5.2003.

Der Aufsatz "Markt der religiösen Möglichkeiten" von Christoph Lammers erfordert eine Antwort. Lammers warnt davor, daß das GATS zu einer Ausbreitung von Schulen "auf religiöser oder esoterischer Grundlage" führen wird. Er behauptet, die "in sich geschlossenen religiös-esoterischen Systeme" gäben die "Basis zur Begründung einer ideologiegestützten Scheinethik" und behindern dadurch "die persönliche Selbstentfaltung des Menschen erheblich". Lammers warnt davor, "die Erziehung junger Menschen" an Lehrer zu übertragen, die mit "missionarischem Eifer religiöse oder okkulte Auffassungen vertreten" und spricht wenig später von der anti-emanzipatorischen "Vermittlung der Vorstellung, daß unser Leben vom Schicksal bestimmt wird oder ein strafender Gott über all unsere Handlungen richtet".

Lammers wirft kirchliche Schulen, Montessori-, Waldorf- und andere, nicht namentlich bezeichnete Schulen in einen großen Topf und wirft ihnen allen Weltanschauungspädagogik vor, die das Mündigwerden heranwachsender Menschen geradezu verhindert.

In der Autorennotiz findet man, daß Lammers noch Student ist und dem "Forum Demokratischer AtheistInnen" angehört. Nach diesen Angaben kann man zumindest Verständnis dafür gewinnen, warum der Autor mit mehr oder weniger missionarischem Eifer vor einem Pluralismus im Bildungswesen warnt. Dennoch sollte man in einem doppelseitigen Bericht für eine nicht unwichtige Tageszeitung etwas mehr Seriosität und Differenzierung erwarten.

Zunächst wäre als Grundsatz aller wahrhaften Pädagogik festzuhalten, daß sie tatsächlich die Selbstentfaltung und das Mündigwerden des heranwachsenden Menschen ermöglichen will. Im Mittelpunkt einer solchen Erziehung kann nur das individuelle Kind stehen. Neben dem Kind der wichtigste Handelnde ist dann der mündige, weltoffene Pädagoge. Welche Weltanschauung der Pädagoge hat, kann zunächst nicht von Belang sein, wenn es ihm nur wirklich darum geht, die Kinder zu freien Wesen zu erziehen. Dies schließt ein, daß er den Heranwachsenden gerade jenen Freiraum schafft, ihre eigene Weltanschauungen auszubilden.

Aus eigener Erfahrung kann ich nur auf die Waldorfschulen eingehen. Ganz abgesehen davon, daß die "Anthroposophie" Rudolf Steiners keine Weltanschauung, sondern ein individuell zu gehender Erkenntnisweg sein will, ist sie in keinster Weise Lehrinhalt in Waldorfschulen. Wenn Lammers die Idee des Karma anführt und im nächsten Gedankengang von der Vorstellung spricht, daß "unser Leben vom Schicksal bestimmt wird", muß er darauf hingewiesen werden, daß weder Karma noch Reinkarnation irgendwie Gegenstand der Waldorfpädagogik sind. Davon abgesehen sollte er, wenn er Karma und Freiheit in der Schicksalsgestaltung nicht nebeneinander denken kann, zunächst einen Grundkurs in Philosophie besuchen.

Was jegliche Polemik nach Art von Lammers übersieht – und man darf wohl davon ausgehen, daß Lammers auch nie eine Waldorfschule von innen gesehen hat –, ist die Tatsache, daß Waldorfschulen nicht mehr, sondern weniger Weltanschauungsschulen sind als die staatlichen Pendants. Auch hier würde schon ein Grundkurs in Philosophie zu der Erkenntnis führen, daß das menschliche Denken *immer* eine Weltanschauung mit sich bringt. Der Atheist Lammers bemerkt nur nicht mehr den Weltanschauungs-Charakter seines Weltbildes.

Ein Weltbild, in dem "Gott" und auch vieles andere nicht vorkommt, ist eben auch nur eines von vielen möglichen Weltbildern. Sanktioniert wird es von der heutigen "Wissenschaft", die jedoch auf der *Prämisse* fußt, nur solche Modelle zu bilden, die ohne die "Hypothese Gott" und andere Unmeßbarkeiten auszukommen suchen. Nebenbei kommt so ein Welt- und Menschenbild heraus, daß auch alles, was das wirklich Menschliche ausmacht (z.B. Liebe, Empathie, Gerechtigkeitsempfinden, aber auch Fühlen und Denken als Grundphänomene, vom potentiell freien Willen des mündigen Menschen ganz zu schweigen), nicht erklären kann, meist nicht einmal zu erklären versucht, oder aber Modelle aufstellt, in denen der *Mensch* nicht mehr enthalten ist.

Die Waldorfpädagogik macht mit dem zentralen Ziel des mündigen individuellen Menschen Ernst und hält von den Kindern jede einseitige Weltanschauung fern. Sie gibt den kleinen Kindern die Seelennahrung die sie brauchen, indem in den ersten Klassen Märchen, dann die großen Mythen verschiedener Völker einen Teil des Unterrichts ausmachen. Solche Bilder nehmen für das spätere Weltbild nichts vorweg, sondern geben dem sich entwickelnden Seelenleben Substanz und Weltvertrauen. Wer allein die "nackten Tatsachen" gelehrt haben will, möge nur auch bereit sein, ebenfalls die Verantwortung für die späteren Schicksale der Kinder zu übernehmen. In der Waldorfschule begegnen die Jugendlichen diesen Tatsachen ebenso, nur gibt es eben für alle Tatsachen das richtige Alter, in dem sich der junge Mensch fruchtbar damit auseinandersetzen kann.

Die Tatsachen gerade der Naturwissenschaft erleben die Jugendlichen so wie sie sind – zunächst ohne weltanschauliche Theorie. Indem die Phänomene und ihre Gesetzmäßigkeiten erlebt werden, ohne gleich die derzeit "gültigen" Modelle mitzuliefern, vermeidet die Waldorfpädagogik den heutigen Reduktionismus, der eben auch nichts weiter als eine

Ideologie ist – die das Seelische auf Hormone und Umwelteinflüsse, das Leben auf Genetik und Biochemie, die Physik auf Atome reduzieren zu können meint. Die Jugendlichen lernen dann verschiedene "Modelle" kennen. Sie sind frei, ihre eigene Überzeugung zu entwickeln und diese auch zu ändern. Sie können später an reduktionistische Weltbilder glauben oder sich eine andere Weltsicht zueigen machen – das hängt ganz von ihren persönlichen Erlebnissen und Evidenzerfahrungen ab.

Wenn Lammers bei seinem Weltbild bleiben will, daß Waldorfschulen einen esoterischen "Geborgenheitsraum" bieten und die Jugendlichen zugleich zu fatalistischen Karma-Fetischisten machen, will ich es ihm nicht nehmen. Doch damit glaubt er nicht nur an einen schwarzen Schimmel, er hat auch weder von einem Jugendlichen noch von der Waldorfpädagogik etwas verstanden. Insbesondere sollte er sich einmal anschauen, wie selbständig die jungen Erwachsenen sind, die an einer Waldorfschule gewesen sind (und sie fragen, ob sie schon einmal von Karma gehört haben).

Nach diesem Versuch einer Richtigstellung bleibt mir nur noch die Entdeckung, daß Lammers im Kern seinem angeblichen Ziel widerspricht. Lammers will mündige Menschen, doch er fordert den Obrigkeitsstaat und die Beibehaltung eines aus dem Absolutismus stammenden Schulsystems. Wenn das die Alternative zu GATS ist, haben wir – denn auch ich bin ein Gegner des GATS – schon verloren. Lammers warnt, eine Ausweitung freier Schulen würde die Verantwortung und Entscheidungs-Last der Eltern vergrößern – und scheint die Eltern für nicht mündig genug zu halten, um selbst zu entscheiden, welche Pädagogik sie für die beste oder richtige halten. Lammers kokettiert mit dem Begriff der Subsidiarität, ruft dann aber doch lieber nach dem Staat, damit er dem Pädagogen vorschreibe, was Pädagogik sei. Daß ein Pädagoge am Gängelband bürokratischer Einheitslehrpläne niemals so tätig werden kann, daß die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen einst ihre ureigensten Möglichkeiten ausschöpfen können werden – diese Erkenntnis müßte einem ganz klar vor Augen stehen. Vorher ist für unsere Jugend nichts zu hoffen.

# Vom Engagement in der Waldorfschule

veröffentlicht als einleitende Worte in der "Mittenmang", Schulzeitung der Waldorfschule Berlin-Mitte, Johanni 2009.

#### Liebe Eltern.

bis zu 13 Jahre lang vertrauen wir unsere Kinder dieser Schule an – Waldorfschule Berlin-Mitte. Und ihren Lehrerinnen und Lehrern. Aber diese Lehrer brauchen unsere Hilfe. Diese Schule war, ist und wird immer das, was wir aus ihr machen. Das ist eigentlich der wichtigste Satz, den sich jeder von uns klarmachen muss.

Dass eine Waldorfschule ohne Engagement nicht möglich ist, erfährt man schon bei den ersten Elternabenden – aber ist es schon damit getan, wenn man als Klasse bei den Jahresfesten sein "Amt" erfüllt und in einige Kreise erfolgreich Eltern entsandt hat? Diese Frage kann sich jeder nur selber beantworten – im Hinblick auf jenen wichtigsten Satz von eben und im Hinblick auf jene 13 Jahre, in denen unsere Kinder eben Kinder sind und zu erwachsenen Menschen heranwachsen. 13 Jahre, die nie wiederkehren, die einmalig sind – so wie jeder Einzelne dieser jungen Menschen.

13 Jahre voller Möglichkeiten des Gestaltens, des Zusammenlebens, der (fast) unbegrenzten Möglichkeiten. Der gute Wille einer engagierten Gemeinschaft kann Berge versetzen. Der Glaube jedoch, dass es andere schon tun werden, lässt die Berge des Nicht-Getanen in unbeweglicher Starre verharren.

## Wozu eine Schulzeitung?

Ein erster Aufruf an Eure Kreativität und Begeisterung gilt dieser Schulzeitung. Wer auch immer sie als Organ des Schullebens und -geschehens schätzt, fühle sich aufgerufen, von Zeit zu Zeit etwas beizutragen. Mir als Redakteur tut es immer leid zu sehen, wie an der Schule vieles Schöne stattfindet (Klassenspiele, Präsentationen, Praktika und vieles, vieles andere) und sich dann immer wieder niemand findet, der dies hautnah miterlebt hat, begeistert war und das Erlebte dann auch für die Schulgemeinschaft festhalten will.

Die "Mittenmang" soll keine Chronik sein. Aber wir wissen alle, dass es unmöglich ist, *alles* selbst wahrzunehmen. Und *deshalb* wäre es wunderbar, wenn man als Einzelner, aber auch als Schulgemeinschaft im nachhinein an manchem Schönen doch noch irgendwie Anteil nehmen könnte. Und der individuelle Blick eines Einzelnen, der ein solches Ereignis und seine Erlebnisse dabei schildert, ist dann nochmals bereichernd, denn auch das ist ein Wert an sich.

Geht es nicht überall darum, dass wir Schönes und weniger Schönes miteinander teilen, einander mitteilen – dass wir nicht ständig aneinander vorbeileben? Keiner hat Zeit für nichts – so darf es doch an einer Waldorfschule nicht sein? Und das fängt eben auch da an, wo man sich auf die Höhepunkte des Schullebens noch einmal besinnt und sie und seine eigenen Erlebnisse festhält, um die Anderen daran Anteil haben zu lassen. Dann ist das Klassenspiel nämlich nicht nach zwei Abenden schon wieder Vergangenheit, sondern dann wird es durch einen einzelnen Menschen und die ganze Gemeinschaft nochmals in anderer Form und "in Ruhe" wunderbar gewürdigt.

Manche Menschen denken, sie könnten nicht schreiben, aber das stimmt nicht. Also: Habt Mut und helft mit, dass das, was an unserer Schule alles an Schönem geschieht, sich immer mehr zu einer wirklichen *Kultur* des Schönen, des Feierns, der Wertschätzung und der Freude werden kann!

#### Immer am Bettelstab?

**Damit eine Schule existieren kann, braucht es auch Geld.** Und alles, was mit Geld zu tun hat, braucht Bewusstsein, damit es nicht auf die schiefe Bahn gerät. Auch hier ist echtes Engagement nötig. Das Schulgeld ist nicht etwa einfach nur eine Bezahlung für eine Dienstleistung – sondern es ist die grundlegende Finanzierung dessen, was unsere Schule ausmacht. Und auch hier gilt: Diese Schule ist das, was wir aus ihr machen...

Die Lehrer engagieren sich Tag für Tag in einem Umfang, der oftmals weit über dem liegt, was an der Staatsschule geleistet wird. Und sie erhalten zum Leben dennoch deutlich weniger!

Es gibt Kollegen, die können von ihrem Gehalt eigentlich nicht leben – und andere können es nur, weil sie mehr als ein volles Deputat haben. Dies sind eigentlich unhaltbare Zustände, und es ist wichtig, dass die Eltern als reale Träger der Schule dies zur Kenntnis nehmen! Es ist nämlich nicht so, dass die Schule einfach "läuft" – es ist im Schulgeschehen nicht so, und bei den Finanzen eben auch nicht. Auch hier braucht es viel Bewusstsein und Engagement.

Der einheitliche Schulbeitrag wurde eingeführt, um die Finanzen sicherer zu machen. Vorher hatten mehrere Elternhäuser bei der freiwilligen Angabe ihres Einkommens falsche Angaben gemacht. Wie kann das sein? Und nach wie vor gibt es

Eltern, die das Schulgeld nicht zahlen und nicht einmal auf Schreiben der Schule reagieren. Muss es denn wirklich soweit kommen, dass man in solchen Fällen – wie es andere Waldorfschulen tun! – die Anwälte einschaltet?

Ich will aber eigentlich auf das Gegenteil hinaus: Die Frage ist eigentlich brennend, wie die finanzielle Basis, die die Schule zur Verfügung hat, *stärker* gemacht werden kann. Wer die finanziellen Möglichkeiten hat, möge doch über den Regelbeitrag hinaus als Spende geben, was ihm seine eigene Finanzlage ermöglicht! Und darüber hinaus müsste die gesamte Schulgemeinschaft Wege suchen, die Lebensgrundlage unserer Lehrer besser zu sichern.

Welche Gruppe von Eltern möchte vielleicht regelmäßig den Berliner Bildungspolitikern auf die Füße treten? Welche Eltern möchten Kontakte zur Wirtschaft knüpfen und verdeutlichen, dass diese Pädagogik, die Kreativität und Selbstständigkeit fördert, unterstützt werden muss? All dieses Engagement, das sich in diesem Fall nach außen richtet, ist ebenfalls absolut notwendig!

#### Es ist nie zu viel

Es gibt eigentlich nie zu viel Engagement – es sei denn, man verliert die eigentliche Frage aus den Augen: Die Jahre unserer Kinder, die Frage unserer Kinder an uns...

Eine Schule kann an ihren Alltags- und Nicht-Alltags-Problemen ersticken – oder sie kann eine strahlende Schule sein bzw. werden, die eine wunderbare Kultur entwickelt, aber dies hat Bedingungen. Kultur hat Lebensbedingungen – sie braucht Zeit, Bewusstsein, Freude, Engagement, guten Willen, und das nicht nur einmal, sondern als Lebenseinstellung.

Bei allen Untersuchungen, die herausfinden sollen, was eine "gute" Schule ausmacht, wird man immer wieder auf diesen entscheidenden Faktor kommen. Wichtig ist nicht so sehr, was eine Schule macht – welchen Lehrplan sie verfolgt usw. –, sondern das Wichtigste ist immer die innere Einstellung der beteiligten Menschen, der Lehrer, der Eltern.

In diesem Sinne wünsche ich uns: Betrachten wir unsere Schule nicht als "Selbstläufer", sondern kümmern wir uns um sie. Versuchen wir, das Ganze im Blick zu haben! Stellen wir Fragen, wenn wir etwas nicht verstehen. Tauchen wir ein in diese oder jene Bereiche des Schulgeschehens. Begeistern wir uns für die Möglichkeiten des Engagements, interessieren wir uns für die Notwendigkeiten, werden wir aktiv, wo wir es vermögen – und lassen wir unsere Schule zu dem werden, was wir uns vorstellen als Ort für unsere Kinder und jene einmaligen Jahre, in denen sie erwachsen werden!

# **Worte Rudolf Steiners**

Auf den folgenden Seiten finden Sie Worte Rudolf Steiners zu verschiedenen Fragen.

Pädagogik Anforderungen an den Lehrer Begeisterung Wahrhaftigkeit Jugendpädagogik Konferenz und Kollegium Freies Geistesleben die Finanzierungsfrage

Wer Rudolf Steiner war, davon bekommt man einen ersten Eindruck durch Schilderungen von Menschen, die ihn persönlich erlebt haben (mehr dazu >> hier).

## Rudolf Steiner über Pädagogik

Diese Geisteswissenschaft muss einmal in vollem Ernste und in ganzer Stärke Wahrheiten ans Tageslicht bringen, welche die heutige Menschheit einfach nicht mag, ohne welche aber die Fortentwicklung der heutigen Menschheit nicht geschehen kann. Deshalb sausen wir so in die Dekadenz hinein, weil die Menschheit schon aus den alten Denkgewohnheiten ablehnt, was sie eigentlich seelisch zum Fortschritt braucht. Rudolf Steiner, GA 192, S. 169.

Was der Erzieher tut, kann nur in geringem Maße davon abhängen, was in ihm durch allgemeine Normen einer abstrakten Pädagogik angeregt ist; es muß vielmehr in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen neu geboren sein.

Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule, 1919, GA 298, S. 11

[D]er ist nicht wirklicher Lehrer und Erzieher, der Pädagogik sich angeeignet hat als Wissenschaft von der Kindesbehandlung, sondern derjenige, in dem der Pädagoge erwacht ist durch Menschenerkenntnis. *Oktober 1919, GA 24, S. 90.* 

Richtig in der Erziehung werden wir erst wirken, wenn wir uns ein gewisses Schamgefühl aneignen werden, wenn wir uns schämen werden, über Erziehung zu reden. [...] Heute redet jeder über Erziehung und über das, was er da für das Richtige hält. Aber Erziehung ist nicht etwas, was sich so in Begriffe fassen lässt, ist nicht etwas, dem man mit Theoretisieren beikommt.

GA 217, S. 179f.

Mit dem Kinde müssen wir innerlich zusammenleben können! Wir müssen so das Menschliche lebendig in uns aufgenommen haben, daß wir mit dem Kinde lebendig zusammenleben können. Bloßes Verstehen des Kindes nützt gar nichts.

1.7.1923, GA 304a, S. 89.

Das Kind, das ich erziehe, darf ich nicht von mir aus bestimmen, sondern aus seinem rätselhaften Inneren habe ich herauszuholen, was mir selbst ganz unbekannt ist. [...] Wir werden nicht mehr fragen, ist der der beste Lehrer, der am besten den Unterrichtsstoff beherrscht, sondern wir werden fragen, was ist das für ein Mensch? [...] Man kann seine Lehrgegenstände vollständig innehaben, man kann eine lebendig wandelnde Wissenschaft sein, und doch ungeeignet sein zu lehren, weil man dasjenige, was vom Menschen ausströmt, was die Individualität aus dem anderen Menschen herauslockt, nicht kennt.

30.3.1905, GA 53, S. 312f.

Man mag es heute schon glauben oder nicht: Ein Lehrer, der diese Ehrfurcht vor dem werdenden Menschen hat, hat eine geheime Kraft in sich, durch die er ganz anders unterrichtet und erzieht, als ein Lehrer, der diese Ehrfurcht nicht hat, der glaubt, der Mensch wäre entstanden, indem er sich als physischer Leib losgelöst hat von dem Leib der Mutter. Denn man unterrichtet und erzieht nicht allein mit Begriffen und Ideen, man erzieht vor allen Dingen mit jenen geheimnisvollen Kräften und Mächten, welche als Imponderabilien übergehen von dem Lehrer auf das Kind. 18.9.1920, GA 199, S. 284.

**Seelenstudium** ist das wichtigste Element der Lehrerbildung. Nicht wie die Seele entwickelt werden soll, soll man wissen, sondern man muss sehen, wie der Mensch sich wirklich entwickelt.

Und jedes Zeitalter stellt andere Forderungen an den Menschen, so daß allgemein gültige Schemen wertlos sind. Zum Lehrer gehört nicht Wissen und Beherrschen der Methoden der Pädagogik, sondern ein bestimmter Charakter, eine Gesinnung, die schon wirkt, ehe der Lehrer gesprochen hat. Er muss, bis zu einem gewissen Grade, eine **innere Entwicklung** durchgemacht haben, er muss nicht nur gelernt, er muss sich innerlich verwandelt haben. Man wird einst beim Examen nicht das Wissen, ja nicht einmal die pädagogischen Grundsätze, sondern das Sein prüfen. 24.1.1907, GA 55, S. 136f.

So können wir als Erzieher durchaus in die Lage kommen, etwas heranziehen zu müssen, was uns überragt [...] [Der Lehrer] wird gleichwohl ein guter Lehrer sein können, weil es nicht auf die Übermittlung von Wissen ankommt, sondern auf die Individualität, auf das Lebendigmachen des vorirdischen Daseins. Dann erzieht sich eigentlich das Kind selber an uns, und das ist auch richtig; denn in Wirklichkeit sind nicht wir es, die erziehen. Wir stören nur die Erziehung, wenn wir unmittelbar zu stark in sie eingreifen. Wir erziehen, indem wir uns so benehmen, dass durch unser Benehmen das Kind sich selber erziehen kann. [...] Das können wir aber nicht durch das, was wir wissen, sondern nur durch das, was auf künstlerische Art in uns regsam ist.

GA 217, S. 163.

## Rudolf Steiner über Anforderungen an den Lehrer

Wir wollen [...] aus dem, was uns Anthroposophie ist, eine pädagogische Kunst entwickeln. Das "Wie" im Unterricht, das ist es, was wir gewinnen wollen aus unserer geistigen Erkenntnis. [...] Das "Was" ergibt sich aus den sozialen Notwendigkeiten; das muß man mit vollem Interesse ablesen an dem, was der Mensch wissen und können soll, wenn er sich als tüchtiger Mensch in die Zeit hineinstellen soll. Aber das "Wie", wie den Kindern etwas beizubringen ist, das ergibt sich nur aus einer gründlichen, tiefen und liebevollen Menschenerkenntnis. Die soll walten und wirken in unserer Waldorfschule.

Rudolf Steiner, 13.1.1921, GA 298, S. 81f.

**Die drei goldenen Regeln der Erziehungs- und Unterrichtskunst**, die in jedem Lehrer, jedem Erzieher, ganz Gesinnung, ganz Impuls der Arbeit sein müssen [...], die müssen sein:

Religiöse Dankbarkeit gegenüber der Welt, die sich in dem Kinde offenbart, vereinigt mit dem Bewußtsein, daß das Kind ein göttliches Rätsel darstellt, das man mit seiner Erziehungskunst lösen soll. In Liebe geübte Erziehungsmethode, durch die das Kind sich instinktiv an uns selbst erzieht, so daß man dem Kinde die Freiheit nicht gefährdet, die auch da geachtet werden soll, wo sie das unbewusste Element der organischen Wachstumskraft ist. 19.8.1922, GA 305, S. 75.

#### Schlussworte Rudolf Steiners nach dem ersten Lehrerkurs.

Heute möchte ich nun diese Betrachtungen schließen, indem ich Sie noch einmal auf das hinweise, was ich Ihnen gewissermaßen ans Herz legen möchte; das ist, daß Sie an vier Dinge sich halten:

Erstens daran, daß der Lehrer im großen und auch im einzelnen in der ganzen Durchgeistigung seines Berufes und in der Art, wie er das einzelne Wort spricht, den einzelnen Begriff, jede einzelne Empfindung entwickelt, auf seine Schüler wirkt. Denken Sie daran, daß der Lehrer ein Mann der Initiative sei, daß er niemals lässig werde, das heißt, nicht voll bei dem dabei sei, was er in der Schule tut, wie er sich den Kindern gegenüber benimmt. Das ist das erste: Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und kleinen Ganzen.

Das zweite, meine lieben Freunde, ist, daß wir als Lehrer Interesse haben müssen für alles dasjenige, was in der Welt ist und was den Menschen angeht. [...] Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten der Menschheit interessieren. Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes interessieren können. [...]

Und das dritte ist: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiß schließt mit dem Unwahren. Der Lehrer muß ein tief innerlich wahrhaftiger Mensch sein, er darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren, sonst würden wir sehen, wie durch viele Kanäle Unwahrhaftiges, besonders in der Methode, in unseren Unterricht hereinkommt. Unser Unterricht wird nur dann eine Ausprägung des Wahrhaftigen sein, wenn wir sorgfältig darauf bedacht sind, in uns selbst das Wahrhaftige anzustreben.

Und dann etwas, was leichter gesagt als bewirkt wird, was aber auch eine goldene Regel für den Lehrerberuf ist: **Der Lehrer darf nicht verdorren und nicht versauern.** Unverdorrte, frische Seelenstimmung! Nicht verdorren und nicht versauern! Das ist dasjenige, was der Lehrer anstreben muß. 6.9.1919, GA 294, S. 193f.

Wer Pädagogik in sich aufnehmen will, der schreibe sich vor diese Pädagogik als Motto: **Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit, habe den Mut zur Wahrheit, schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.** 5.9.1919, GA 293, S. 203.

Eine Weltanschauung, eine Philosophie, die auf abstrakte Anschauungen sich beschränkt, und nicht ausströmt in Dankbarkeit des Empfindungslebens gegenüber dem Kosmos, ist keine vollständige Philosophie. [...] **Diese Dankbarkeit aber muß vor allen Dingen der Lehrer, der Erzieher haben.** [...] Es ist auch das erste Bedeutungsvolle, das durch eine spirituelle Erkenntnis erreicht wird, daß man die Dankbarkeit schöpft für die Tatsache, daß man ein Kind zur Erziehung erhalten hat. [...]

Erziehungstechnik setzt überall voraus, daß der Erzieher alles, was er tut, aus religiös-moralischen Impulsen heraus tut. Man kann so empfinden auch einem schlecht veranlagten Kinde gegenüber. Man wird dann nicht mit Antipathie ihm gegenübertreten, sondern mit Tragik. [...] Wenn man diese Tragik erleben kann, dann führt sie gerade über die Klippen der Erziehungskunst hinweg. [...]

Ein neues Element tritt auf in der zweiten Lebensepoche. Diejenige Entwicklung des Kindes, die vor allen Dingen auf das rhythmische System gebaut ist, erfordert, daß **alle Tätigkeit des Erziehers einen künstlerischen Charakter hat**. Man wird niemals das zustande bringen, was in der Umgebung des Kindes wirken soll, wenn man nicht durchtränken kann die religiöse Stimmung gegenüber dem Kinde, die fortdauern muß, mit einer intensiven Liebe zu unseren Erziehungstaten, unserer Erziehungsaktivität. Denn in dieser Liebe waltet diejenige Kraft, welche den Erzieher zu einer Betätigung führt, welche von dem Kinde ästhetisch-liebend empfunden wird.

## Rudolf Steiner über Begeisterung als Lebenselement von Pädagogik

Wir müssen uns bewußt sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade, im höchsten Sinne des Wortes sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles, was heute in der Zeit vor sich geht, sonst sind wir für diese Schule schlechte Lehrer. Wir dürfen uns nicht nur einsetzen für unsere besonderen Aufgaben. Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Enthusiasmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgabe.

20.8.1919, GA 293, S. 16, Ansprache am Vorabend des ersten Lehrerkurses.

Die Lehrer haben den Kontakt mit der Schülerschaft der höheren Klassen ganz verloren. ...

Könnte man sagen: die Leute haben nicht die Fähigkeiten! Nun ja. Aber daran fehlt es nicht. Es fehlt an Enthusiasmus, an aktiver Arbeitslust. Die Leute wollen Trott, Routine; sie wollen eine schwere Masse sein, nicht ein anfeuerndes Element. Im Grunde sind sie doch eben träge.

11.10.1922, GA 263a, S. 103, Brief an Edith Maryon.

Etwas Bedrückendes war für mich der Bericht des Schulrats. Ich habe aus dem, was Sie mitgeteilt haben, die Meinung gehabt, daß er unwohlwollend abgefaßt sei. Wohlwollend ist der Bericht! ... Die Dinge sind wahr, die darin stehen, das ist das Bittere. ... Dann natürlich werden wir die Folgen haben, daß dasjenige, was im Prinzip gut ist, dadurch schlecht gemacht wird, daß es schlecht angewendet wird. Das Gute muß gut angewendet werden. Was wir brauchen, das ist ein gewisser Enthusiasmus, eine gewisse innere Betätigung. Die ist nach und nach geschwunden. ... Die nicht regsame Art des Unterrichtes, die Gleichgültigkeit, mit der der Unterricht erteilt wird, daß keine Impulsivität darin ist, das muß verschwinden. ... Es ist nicht Feuer darin, sondern Gleichgültigkeit. Es ist eine gewisse Bequemlichkeit darin. Da können wir nicht sagen, daß irgendwie dasjenige, was intendiert war, zum Ausdruck kommt. *GA 300b*, 15.10.1922, S. 140-142, Lehrerkonferenz.

Wir dürfen uns nicht gehen lassen. Wir müssen unbedingt Feuer in den Unterricht hineinbringen. Wir müssen Enthusiasmus haben. Das ist unbedingt dasjenige, was vielfach fehlt. Das müssen wir machen. Sonst ist es eben zu leicht möglich, daß gerade bei einer Methode, die so sehr auf die Individualität des Lehrers abzielt, daß da sehr leicht ins Gegenteil verfallen werden kann. Der Schulrat hat gesagt: Mit unseren Lehrmethoden können wir mittelmäßige Leute vielleicht haben, aber mit ihrer Methode brauchen Sie lauter Genies als Lehrer. Ich will nicht behaupten, daß er recht hat. Etwas ist daran. Es kommt furchtbar viel auf die Individualität des Lehrers an. Es soll gerade die Individualität des Lehrers herausgeholt und gefördert werden. Es arbeiten die Kinder nicht genügend mit, und dann ist dies, daß man nicht genügend Feuer in die Klasse hineinträgt. Dann ist da manchmal ein gewisses spielerisches Element, das in den Unterricht hineinkommt, indem man die Kinder spielerisch beschäftigt, spielerisch im üblen Sinne. Es müßte doch jedem Lehrer eine tiefe, gründliche Freude machen, in die Klasse hineinzugehen.

GA 300b, 28.10.1922, S. 179, Lehrerkonferenz.

Ein Lehrer spricht davon, daß es schwer ist, in der kurzen Zeit einen Kontakt mit den Schülern zu bekommen. Verkennen Sie nur nicht, daß die Frage vorzugsweise eine Sache des Interesses an den Kindern und den jugendlichen Leuten ist, und eine Sache des Enthusiasmus. Es ist nicht umsonst, daß ich bei jeder Gelegenheit betone, daß wir auf allen Gebieten nicht vorwärtskommen ohne Enthusiasmus, ohne innere Beweglichkeit. Wirklich, wenn ich – ich meine, es ist ja schlimm, aber diesen Enthusiasmus, den sehe ich nicht; ich kann nicht finden, daß Mühe gegeben wird, ihn wirklich hervorzuzaubern. Sehen Sie, wenn ich so alles ausführen könnte, was sich mir aufdrängt, so würde ich zum Beispiel nach einer Lehrerkonferenz probieren, auf wieviel Stühlen Pech klebt, wenn die Lehrerkonferenz zu Ende ist. Es kommt mir vor, Sie kleben auf ihren Sitzen, Sie sind müde. Ein Mensch kann doch nicht müde sein, wenn er im Geiste leben soll. Müde sein ist doch eine Sache der Interesselosigkeit. ...

Was aber vor allen Dingen dazu gehört, das ist Enthusiasmus und Interesse. Die Begeisterung kann man nicht lehren. Ich habe schon ein bißchen den Eindruck, daß für den einzelnen von uns die Führung des Unterrichts etwas langweilig geworden ist. Es ist nicht das elementare Interesse da. Wir brauchen Enthusiasmus. Wir brauchen nicht vornehme Überlegenheit und spitzfindiges Nachdenken. Wir müssen auf uns selbst die Methode anwenden, nicht müde zu sein. Auch in den Klassen sind die Freunde müde, wenn sie unterrichten sollen. Das geht nicht. Das ist gerade so, wie wenn man eine Eurythmistin sitzen sieht während der Proben. Es gibt ein Bild, das furchtbar ist. Das ist stillos. 15.7.1924, GA 300c, S. 189f, Lehrerkonferenz.

## Rudolf Steiner über Wahrhaftigkeit und Urteilsfähigkeit

## Über Wahrhaftigkeit

Und wer sagt, wir polemisierten zuviel, wenn wir die Wahrheit richtig bezeichnen, der hat keinen Sinn für Wahrheit und liebt die Lüge. ... Gefühlt muss werden das ganze Gewicht dieser Worte: die Wahrheit lieben und nicht die Lüge lieben um der Konvention willen, um des angenehmen gesellschaftlichen Lebens willen. Denn nachsichtig sein mit der Lüge, ist gerade so viel schon, wie die Lüge lieben. ... Und weiterkommen wird die Welt nur durch diesen Enthusiasmus für die Wahrheit.

(22.11.1920, GA 197, S. 209).

Wenn dann eine anthroposophische Bewegung ehrlich ist ... was ist dazu vor allen Dingen nötig? Mut! Den lernt man sehr schnell oder gar nicht. Wirklich Mut! Mut, sich zu sagen: Das Leben der Welt muß in seinen Fundamenten neu gegründet werden. ... Allerdings es ist schwierig, daß die anthroposophische Bewegung die Schule des Mutes wird, weil sie von vielen heute nicht als das Erste ins Leben hineingestellt wird, sondern als das, was nebenherläuft. ... Es ist ein Symptom ... dafür, daß der durchgreifende Mut nicht da ist, sich ... mit dem Geistigen der Anthroposophie wirklich zu verbinden, nicht mit dem Schatten der Anthroposophie.

(20.7.1924, GA 217a, S. 183, "Das Leben der Welt muß in seinen Fundamenten neu gegründet werden").

Und der Geheimschüler muß wissen, daß es hierbei nicht allein auf die "gute Absicht", sondern auf die wirkliche Tat ankommt. Denke und sage ich etwas, was mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmt, so zerstöre ich etwas in meinem geistigen Sinnesorgan, auch wenn ich dabei eine noch so gute Absicht zu haben glaube. (GA 10, S. 122, "Wie erlangt man...").

Die Sinneswelt korrigiert sofort die Irrtümer, welche wir in bezug auf diese Sinneswelt machen, in der geistigen Welt aber müssen wir jene Richtschnur ... in uns selbst haben. Diese Kontrolle können wir uns nur erwerben, indem wir die strengste Wahrhaftigkeit schon hier in der Welt uns aneignen. ... Kein Gesetz über der Wahrheit. – Wenige verstehen diesen Grundsatz. Die meisten sind damit zufrieden, wenn sie sich sagen können, ich habe das Bewußtsein, daß es wahr ist, und wenn es falsch ist, so habe ich mich geirrt.

(7.12.1905, GA 54, S. 225, "Innere Entwicklung").

Alle Schwärmerei, alle Ungenauigkeit, die so leicht über das hinweghuscht, was wirklich ist, ist beim Geistesforscher vom Übel. Sieht man es schon im gewöhnlichen Leben, so wird es auf dem Gebiet der Geistesforschung sofort klar, daß der, welcher sich nur ein wenig gehenläßt in bezug auf Ungenauigkeit, merken lassen wird, daß von der Ungenauigkeit bis zur Lüge, zur Unwahrhaftigkeit, nur ein ganz kleiner Schritt ist.

(6.3.1913, GA 62, S. 407, "Irrtümer der Geistesforschung").

Und weil man in dem Augenblick, wo man von der Sinneswelt absieht, wo man auch von dem Verstande, der an das Gehirn gebunden ist, absieht, diese imaginative Welt als etwas Wirkliches vor sich hat, gleichgültig, ob sie etwas Reales ausdrückt oder ob sie nur das Spiegelbild des eigenen Wesens dessen ist, der sie hat, so wird, wer nicht richtig durch Wahrhaftigkeit vorbereitet ist, eben auch eine "imaginative Welt" vor sich haben, weil sie ihm vorgaukelt, eine richtige zu sein und doch nur das Spiegelbild der eigenen Seele, seines eigenen Inneren ist.

(3.4.1913, GA 62, S. 429, "Die Moral im Lichte der Geistesforschung").

Wer geisteswissenschaftliche Resultate ... gewinnen will, der muß vor allen Dingen mit einer heiligen Scheu, mit einer unbegrenzten Ehrfurcht dem gegenüber stehen, was Wahrheit, was Erkenntnis genannt werden kann. ... Als unwürdig fühlt man es, wenn man unter Zugrundelegung der alltäglichen Seelenverfassung sich ein Urteil über die Wahrheit erlauben will ... und man strebt dann darnach, zu warten, bis die Seele wieder in ihrer Vorbereitung ein Stückchen vorwärts gekommen ist, bis sie in sich jene Kraft und würdige Empfängnis vorbereitet, die der Wahrheit und Erkenntnis gegenüber berechtigt ist.

(19.3.1914, GA 63, S. 329f).

Auf Wahrhaftigkeit muß ja das ganze System der Anthroposophie aufgebaut werden. Denn wie sollte derjenige, der nicht versteht, im äußeren Leben für die Wahrhaftigkeit einzutreten, hinaufdringen in diejenigen Regionen, wo man nur durch die innere Richtung nach der Wahrhaftigkeit gelenkt werden muß ... Was könnte alles der Welt vorgemacht werden aus den Regionen übersinnlicher Welten, wenn nicht der Enthusiasmus für die Wahrhaftigkeit die Basis wäre. (30.7.1921, GA 77a, S. 169f, GA "Die Aufgabe der Anthroposophie gegenüber Wissenschaft und Leben").

#### Rudolf Steiner über Urteilsfähigkeit

Und auch das gehört zu der richtigen Abschätzung der Wege übersinnlicher Erkenntnis, daß sich der Mensch ein Urteil zu bilden vermag, was wirkliche Geisterkenntnis ist und was nur entweder Unfug, Scharlatanerie oder Selbsttäuschung ist.

(21.11.1912, GA 62, S. 138).

Und nur weil der Mensch gewohnt ist, mit seinen Begriffen nur an die gewöhnlichen Sinnesdinge heranzutreten, deshalb glaubt er, daß ihm die gewöhnliche Urteilsfähigkeit entschwindet, wenn ihm die übersinnlichen Tatsachen vorgehalten werden. Wer aber seine Denkmöglichkeiten entwickelt, der kann sie so ausbilden, daß sie erfassen können, was durch die Geistesforschung zutage gefördert wird.

(6.3.1913, GA 62, S. 409f, "Irrtümer der Geistesforschung").

Ein Denken, welches die Kraft der Wahrheit in sich selber trägt, das der Mensch brauchen wird der komplizierter werdenden Zukunft gegenüber, das ist ein Lebensgut, das die Geisteswissenschaft der Menschheit geben kann. (23.4.1914, GA 63, S. 416, "Geisteswissenschaft als Lebensgut").

Wir müssen in die Lage kommen, zwar die Autorität schaffen zu lassen, aber die Autorität beurteilen zu können. Das lernen wir ... dadurch, daß wir uns aus etwas, was umfassend unseren Verstand, unsere Urteilskraft bilden kann, heraus die Möglichkeit eines Urteils aneignen. ... Die von dem anderen Wissenschaftlichen verschiedene Art des Begriffebildens, des Vorstellungbildens, die notwendig ist für die Geisteswissenschaft, die befähigt uns nicht, eine Autorität auf diesem oder jenem Gebiete zu werden, aber urteilsfähig zu werden. ... Wir werden nicht dasjenige wissen, was die Autorität wissen kann; aber wenn die Autorität etwas weiß und im einzelnen Falle dies oder jenes tut, werden wir fähig sein, es zu beurteilen. Dies müssen wir besonders betonen als etwas, was durch die Geisteswissenschaft gebracht werden muß, daß sie nicht nur die Menschen belehrt, sondern die Menschen in dieser Beziehung urteilsfähig macht, das heißt, ihnen erst die Möglichkeit der Gedankenfreiheit gibt, die Gedankenunabhängigkeit erst in ihnen fördert. (10.10.1916, GA 168, S. 109f).

Heute kann ja das so geschehen, daß der Mensch sich sagt: Ach was, gesunder Menschenverstand! – Den muß man aber mindestens anstrengen, wenn man die geistige Welt erfassen will! **Diese Anstrengung lieben die Menschen nicht; sie lieben es mehr, auf Autoritätsglauben hin das oder jenes anzuerkennen.** Gesunden Menschenverstand lieben heute die Menschen wirklich viel weniger, als sie glauben, und da möchten sie gewissermaßen diesen Gebrauch des gesunden Menschenverstandes umgehen und möchten, was ihnen leichter dünkt, wenn auch vielleicht das Urteil unbewußt gefällt wird, durch allerlei Brüten, das sie dann Meditation nennen und dergleichen, in die geistige Welt direkt eindringen. (10.1.1919, GA 188, S. 83).

Man möchte, daß sich in die Herzen ein Strahl der Geisteskraft hineinsenkt, damit er die Menschen bereit mache zu unterscheiden zwischen gedankenloser Phrase und substantiellem Inhalt. Aber wenn substantieller Inhalt an die Leute kommt, dann sagen sie, das verstehen sie nicht, das ist ihnen nicht ganz deutlich. Und wenn in irgend etwas die Gesinnung lebt: du mußt deine Sätze so formen, wie es der Wahrheit angemessen ist – und es ist nicht immer bequem, daß sie sich fügt in jede billige Phrase –, dann sagen die Leute: man schreibt gewundene Sätze. Wie oft habe ich gesagt: Wer es mit der Wahrheit ernst nimmt, muß manche Sätze so hinschreiben, daß er sich bei der Fassung des einen mit dem nächsten Satz beschäftigt, und daß er das, was in dem einen Satz gesagt ist, mit dem nächsten in sein richtiges Licht stellt. Wenn man dies ernst nimmt, dann kommt man schon zu jener Gesinnung, welche die Anthroposophie in ihrem tiefsten Innern zu verstehen vermag, und man kommt vor allen Dingen zur Unterscheidung, zu wirklichen Unterscheidungen. Können denn die Menschen heute noch in der Wirklichkeit die Dinge, die zum Beispiel vom Aufgang und vom Untergang sind, unterscheiden? Sie können es nicht. Und da, an diesem Unterscheidungsvermögen, müssen die großen Fragen aufgehen, die wir zu stellen haben.

(22.6.1919, GA 192, S. 222).

Der gesunde Menschenverstand, der nicht irregeleitet ist durch irrtümliche natürliche oder soziale Ideen von heute, der kann von sich aus entscheiden, ob Wahrheitsduktus waltet in dem, was irgendjemand spricht. Irgendjemand spricht von geistigen Welten: man muss nur alles zusammen nehmen, die Art, wie gesprochen wird, der Ernst, in dem die Dinge aufgefasst werden, die Logik, die entfaltet wird und so weiter, dann wird man sich ein Urteil darüber aneignen können, ob dasjenige, was als Kunde von der geistigen Welt gebracht wird, Scharlatanismus ist, oder ob es einen Fond hat. Dieses kann jeder entscheiden.

(14.12.1919, GA 194, S. 198f).

## Rudolf Steiner über Jugendpädagogik

#### Quellen:

Karl-Martin Dietz: Erziehung in Freiheit. Rudolf Steiner über Selbständigkeit im Jugendalter. Menon, 2003 (112 S., 10€). O o

Peter Selg: "Eine grandiose Metamorphose". Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters. VAG, 2005 (149 S., 14€). O o

#### Inhalt:

Von der Größe der Aufgabe Urteilsfähigkeit Idealismus und Weltinteresse Erziehung zur Freiheit und moralisches Urteil Menschenkunde

## Von der Größe der Aufgabe

Unsere Überzeugungen gelten nur für uns. Wir bringen sie der Jugend bei, um ihr zu sagen: so sehen wir die Welt an; seht zu, wie sie sich euch darstellt. Fähigkeiten sollen wir wecken, nicht Überzeugungen überliefern. Nicht an unsere 'Wahrheiten' soll die Jugend glauben, sondern an unsere Persönlichkeit. Daß wir Suchende sind, sollen die Heranwachsenden bemerken. Und auf die Wege der Suchenden sollen wir sie bringen.

1898, GA 31, S. 233f.

[Der Pädagoge] muss in einer noch tieferen Weise in sein Zeitalter hineinwachsen: er darf nicht jenen Grundcharakter behalten, den das Denken und die ganze Gesinnung des Menschen in der Gegenwart hat. [...] [E]s handelt sich darum, die ganze Pädagogik und die ganze Didaktik in ein elementares Gefühl zusammenzufassen, so dass Sie gewissermaßen in Ihrer Seele die ganze Schwere und Wucht der Aufgabe empfinden: Menschen hineinzustellen in diese Welt. Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben. Wir werden alles Schöne sagen über die Waldorfschule, aber wir werden auf einem durchlöcherten Boden stehen, bis solche Löcher so groß werden, dass wir keinen Boden mehr haben, auf dem wir herumgehen können. Wir müssen die Sache innerlich wahrmachen. [...]

Und wir müssen uns klar sein darüber, dass dasjenige, was da an uns heranerzogen ist [an Intellektualismus usw.], jetzt in unserer Zeit wirklich sich erfassen muss, dass sich das gründlich selber in die Hand nehmen muss. Und das kann nur durch eine über das Individuelle hinausgehende, zeitgemäße Gewissenserforschung geschehen. Ohne diese zeitgemäße Gewissenserforschung können wir nicht über dasjenige hinauswachsen, was uns die Zeit geben kann. Und wir müssen hinauswachsen über dasjenige, was uns die Zeit geben kann. Wir dürfen nicht Hampelmänner der Zeitrichtung sein [...]. Im Grunde genommen wollte es die Menschheit immer vor sich selbst verhüllen, daß sie eine große Gewissenserforschung notwendig hat, etwas, was gründlich aufwühlen sollte alles Innerliche mit der Frage: Wie stehen wir denn heute eigentlich als Ältere da vor der Jugend? – Und da kann sich keine andere Antwort als diese ergeben [...], wenn wir tief innerlich ehrlich sein wollen: Wir wissen nichts mit ihnen anzufangen, wenn wir die Erziehung und den Unterricht nicht aus neuen Grundelementen heraus in die Hand nehmen. Wir stehen so da, daß wir eine Kluft aufgerichtet haben zwischen uns und der Jugend.

17.6.1921, GA 302, S. 94-96.

**Der Lehrer muss in gewisser Weise ein Prophet sein.** Hat er es doch zu tun mit dem, was leben soll in der zukünftigen Generation, nicht in der Gegenwart. [...]

Da muss in uns dasjenige leben, was erst die nachfolgenden Generationen auf den äußeren Plan des Lebens bringen werden. Da muss in uns ein prophetisch wirkendes Zusammengewachsensein leben mit der kommenden Entwicklung der Menschheit. Mit diesem Zusammengewachsensein steht und fällt das erzieherisch-künstlerische Fühlen und Denken und Wollen einer Lehrerwelt. [...]

Dass wir prophetisch erziehen müssen, dass wir voraussehen müssen, was die nächste Generation als Aufgaben hat, das ist ernst. Das steht in der Welt drinnen.

7.9.1919, GA 298, S. 28ff, Ansprache zur Eröffnung der Waldorfschule.

Wir reden hier viel vom Waldorfschulprinzip, von neuer Pädagogik. **Das Wichtigste ist, dass man im Wachstum bleibt.** Jeden Tag ist die Gefahr vorhanden, dass die Dinge sauer werden. - Das ist es, worauf es ankommt, dass man nicht vom Kleben an den Gewohnheiten einschläft, wenn man etwas tun soll, etwas bereiten soll. 20.7.1924, GA 217a, S. 184f.

## Rudolf Steiner über die Konferenz und die Harmonie im Kollegium

Quelle: Martyn Rawson: Die Aufgaben der Lehrerkonferenz nach Aussagen Rudolf Steiners. Eine Interpretation. In: Hartwig Schiller (Hg.): Innere Aspekte der Konferenzgestaltung. VFG, 2001.

Und deshalb ist das Herz der Waldorfschule, wenn ich von ihrer Organisation spreche, die Lehrerkonferenz, es sind die Lehrerkonferenzen, die von Zeit zu Zeit immer abgehalten werden. [...] Da wird wirklich bis ins Einzelnste hinein alles vor der gesamten Lehrerschaft verhandelt über die gesamte Schule, was der einzelne Lehrer in seiner Klasse an Erfahrungen machen kann.

23.8.1922, GA 305, S. 133f. - Dem geht unmittelbar voraus:

Daher kann es sich auch nicht darum handeln, aus irgendeinem gescheiten Einfall im Kopfe die Schule nun zu konstruieren - denn eine Konstruktion, nicht eine Organisation würde entstehen -, sondern es kann sich nur darum handeln, dasjenige, was man schon als einen Organismus hat, wirklich von Woche zu Woche zu studieren. Und da ergeben sich in der Tat für denjenigen, der nun Menschenbeobachtung, das heißt auch Kinderbeobachtung hat, **die konkretesten** Erziehungsmaßregeln von Monat zu Monat. [...] Denn es kann zum Beispiel sein, daß man durch die besondere Art von Lehrerschaft und Kinderschaft, die man - sagen wir - im Jahre 1920 vor sich hat, ganz anders vorgehen muß als bei der Lehrerschaft und Schülerschaft, die man im Jahre 1924 vor sich hat, weil unter Umständen die Lehrerschaft eine andere sein kann durch Zuwachs, und die Kinderschaft wird schon ganz gewiß eine andere sein. Demgegenüber könnten Paragraph 1 bis Paragraph 12 so schön wie möglich sein, aber es taugt nur das, was man wirklich durch die Beobachtung eines jeden Tages aus der Klasse herausträgt.

23.8.1922, GA 305, S. 133f.

Damit der Lehrer selbst wirklichkeitsgemäß in der Klasse drinnenstehen kann, haben wir [...] die Lehrerkonferenz als Seele des ganzen Unterrichts. In dieser Lehrerkonferenz, wo die Lehrer vereinigt sind, **bringt jeder dasjenige, was er selbst an seiner Klasse [...] gelernt hat, so daß jeder vom anderen lernen kann**. Und keine Schule lebt, in der nicht in dieser Weise die Konferenz, die Versammlung der Lehrer von Zeit zu Zeit das Allerwichtigste ist. 19.8.1924, GA 311, S. 122.

Diese Lehrerkonferenzen [...] sind eigentlich **die fortlaufende lebendige Hochschule** für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar. Das sind sie dadurch, daß für den Lehrer wiederum jede einzelne Erfahrung, die er in der Schule macht, ein Gegenstand für seinen eigenen Unterricht, für seine eigene Erziehung wird. Und in der Tat, wer in dieser Weise, indem er lehrt, indem er erzieht [...] eine solche Selbsterziehung, einen solchen Unterricht für sich selber herausholt aus der Praxis des Unterrichtens, der wird fortwährend Neues finden. Neues für sich, Neues für das ganze Lehrerkollegium, mit dem alle die Erfahrungen, alle die Erkenntnisse, die gewonnen werden in der Handhabung des Unterrichts, **in den Konferenzen ausgetauscht werden sollen**. Sodaß das Lehrerkollegium wirklich innerlich geistig-seelisch ein Ganzes ist, daß jeder weiß, was der andere macht, was der andere für Erfahrungen gemacht hat, inwiefern der andere weitergekommen ist durch dasjenige, was er in der Klasse mit den Kindern erlebt hat. *17.8.1923, GA 307, S. 241*.

Nun ist ja die Schule daraufhin eingerichtet, Unterricht und Erziehung zu leisten auf Grundlage von Menschenerkenntnis, das heißt aber dann, auf Grundlage der **Erkenntnis der einzelnen Kinderindividualitäten**. Daher bildet die Beobachtung, die psychologische Beobachtung der Kinderindividualitäten ein wesentliches Moment in der ganzen Ausgestaltung des Unterrichtes im Einzelnen, im Konkreten. In den Lehrerkonferenzen wird über das einzelne Kind so gesprochen, daß das Wesen der menschlichen Natur eben in jener besonderen Individualität erfaßt zu werden versucht wird, die in einem Kinde gegeben ist.

21.7.1924, GA 310, S. 86f.

So liegt gerade bei dem Unterrichtssystem, dem Erziehungssystem, das in der Waldorfschule gepflegt wird, der Schwerpunkt im Lehrerkollegium und in den Beratungen des Lehrerkollegiums, weil die ganze Schule ein in sich belebter und durchgeistigter Organismus sein soll; und weil mit wirklich innerem Anteil der Lehrer der 1. Klasse verfolgen soll dasjenige, was der Physiklehrer der 12. Klasse nicht nur macht in seiner Klasse, sondern an den Schülern erfährt und erlebt. **Das strömt alles in der Lehrerkonferenz zusammen.** Da strömen aber auch durcheinander alle die Ratschläge, die sich aus der gesamten Handhabung des Unterrichts ergeben. Es wird wirklich versucht, in der Lehrerkonferenz **etwas zu haben wie die Seele des ganzen Schulorganismus**. Da weiß der Lehrer der 1. Klasse, daß der Lehrer der 6. Klasse ein Kind hat, das in dieser oder jener Weise zurückgeblieben ist oder sich gerade in dieser oder jener Weise spezifisch begabt erweist. Und diese Dinge, die der Einzelne weiß, die werden auf einem ganz anderen Gebiet bei den anderen fruchtbar. Da kennt, möchte ich sagen, der Lehrkörper, deshalb weil er eine Einheit ist, auch die ganze Schule als eine Einheit. 21.4.1923, GA 306, S. 148f.

## Liebe Eltern!

Die Frage nach dem Wesen wahrer Pädagogik geht uns alle an - nicht nur Lehrer, sondern auch Eltern, ja jeden Menschen, der irgendwann einmal mit Kindern und jungen Menschen in Berührung kommt.

Eltern sind ebenso Erzieher wie Lehrer - und sie sind in der Regel die weitaus wichtigsten (erwachsenen) Vertrauenspersonen ihrer Kinder. Ihre Bedeutung kann gar nicht überschätzt werden! Und: Eltern haben "nur einen Versuch". Was sie an ihren eigenen Kindern versäumen oder sogar falsch machen, das können sie nicht einmal mehr bei anderen Kindern besser machen - es sei denn, sie werden selbst Lehrer ... oder Großeltern.

Wenn man seine Kinder tief liebt, wird man unmittelbar erleben, wie kostbar jeden Tag ist - und wieviel man jeden Tag "richtig" und "falsch" machen kann und auch macht. Man wird dann die Verantwortung, aber auch das Glück seiner Aufgabe in ihrer ganzen Schwere spüren.

Wenn das wirklich so ist, wird man sehen, dass es für alles, was auf diesen Seiten gesagt ist, eigentlich keinen Unterschied macht, ob man Lehrer oder Mutter oder Vater ist.

Diese Seiten wollen auch alle Eltern anregen, die Frage nach dem Wesen wahrer Pädagogik als die allerwichtigste zu empfinden und sich ihr mehr und mehr bewusst zu werden.

Je bewusster man mit dieser Frage lebt, desto mehr kommen auch die Antworten. Man wird beginnen, die verwandelnde Kraft von wirklich tief und ernst empfundenen Fragen zu spüren.

Und man wird auch als Eltern mehr und mehr erleben, was die Bedingungen wahrer Pädagogik sind: Der gute Wille, wirkliche Selbsterkenntnis und ein ernsthaftes Streben nach Selbsterziehung - und eine wirklichkeitsgemäße Erkenntnis des Wesens des Menschen.

Wenn es einem mit der Frage nach dem Wesen von Pädagogik wirklich ernst ist und man nicht auf halbem Wege haltmacht, dann wird man immer mehr zur Waldorfpädagogik und zur Anthroposophie kommen.

Und mit Staunen wird man bemerken, wie groß und wunderbar die Aufgabe ist - nicht nur Menschen zu erziehen, sondern selbst immer mehr Mensch zu werden.

Wahre Pädagogik bedeutet, Wegbereiter zu sein, dem heranwachsenden Menschen alle Hindernisse aus dem Weg räumen zu helfen, die die schrittweise Offenbarung seines Wesens verhindern (wollen). Diese Aufgabe können wir nur erfüllen, wenn wir selbst den Weg dieser Offenbarung immer tiefer und tiefer begreifen - und auch selbst danach streben, unser Leben lang auf diesem Weg vorwärts zu schreiten.

Wenn wir *selbst* strebende Menschen sind, wenn wir selbst danach streben, immer mehr Mensch und immer mehr wir selbst zu werden - so tief wie möglich verstanden -, dann wird *dieses* Streben die wirksamste Erziehungstat überhaupt sein und all unser übriges erzieherisches Handeln vollkommen verwandeln.

Indem wir uns erziehen und entwickeln, werden wir erst wahrhaftige Erzieher unserer Kinder.

# **Der Ist-Zustand**

#### **Der Ist-Zustand**

Der Zustand des heutigen Bildungswesens - und der Waldorfschulen.

**Der Zustand des heutigen Bildungswesens ist katastrophal.** Gewalt, Mobbing, Lernverweigerung und anderes mehr sind vielfacher Alltag an den meisten Schulen. Für ganze Generationen von Schülern ist die Schulzeit keine freudige Zeit des Lernens, sondern eine Phase quälender Sinnlosigkeit oder sogar traumatischer Erlebnisse.

Dies liegt nicht einmal unbedingt an fehlendem Engagement der Lehrer. Auch die Lehrer sind von ihrer Aufgabe sehr oft völlig überfordert, leiden an Burn-Out, müssen verfrüht ihren Beruf aufgeben.

Die Katastrophe im Bildungswesen ist dadurch verursacht, dass die essentiellen Bedingungen wahrer Pädagogik vollkommen missachtet werden: Wahrhaft guter Wille, Selbsterkenntnis und Selbsterziehung, echte Menschenerkenntnis, ein freies Geistesleben, eine der Bedeutung des Bildungswesens angemessene Finanzierung.

Alle diese Bedingungen sind essentiell. Es reicht nicht, die eine oder andere mehr oder weniger gut zu erfüllen. Wahre Pädagogik ist nur möglich, wenn man ihre Bedingungen wirklich ernst nimmt.

Heute reicht der "gute Wille" oft nur so weit, wie die gute Laune, mit der man im besten Fall aufgewacht ist. Von Selbsterkenntnis oder gar Selbsterziehung will man heute wenig oder nichts wissen. Eine wahrhafte, spirituelle Menschenerkenntnis gilt als esoterischer Unsinn. Einem freien Geistesleben steht die zunehmende Verwaltung, Fremdbestimmung und ökonomische Zurichtung des Bildungswesens entgegen. Und was die Finanzierung angeht, scheint das gesamte Bildungswesen heute weniger wichtig zu sein als ein paar marode Banken oder die modernen Kriege, an denen auch Deutschland wieder beteiligt ist.

Wird aber Bildung - und das in einem Land, das einmal die Heimat der Dichter und Denker war! - derart stiefmütterlich behandelt, ist ein katastrophaler Zustand wie der heutige unvermeidlich.

## Und die Waldorfschulen?

Die Waldorfschulen erfüllen die genannten Bedingungen etwas besser - aber nicht wirklich entscheidend besser. In Bezug auf das Wesen der Waldorfpädagogik befinden sich die Waldorfschulen in einem ähnlich katastrophalen Zustand. Denn gerade die Waldorfschulen waren und sind dazu berufen, die essentiellen Bedingungen wahrer Pädagogik zu verwirklichen. Doch auch hier ist ein wahrhaft guter Wille eine Seltenheit, will man von Selbsterkenntnis und Selbsterziehung immer weniger wissen, ist Menschenerkenntnis nur theoretisch vorhanden, aber nicht lebendig verwirklicht.

Geschönt wird die Situation der Waldorfschulen noch dadurch, dass die meisten Schüler aus Familien der Mittelschicht bzw. des Bildungsbürgertums kommen. Außerdem sind Waldorflehrer bei viel geringerer Bezahlung in der Regel deutlich engagierter als ihre staatlichen Kollegen. Insofern fallen die Probleme nicht so eklatant ins Auge wie an anderen Schulen - es sind aber die gleichen: Probleme mit den Schülern, mit den Eltern, im Kollegium... Wahrhafte Pädagogik und das heißt wahre Waldorflehrer sind auch an Waldorfschulen die absolute Ausnahme.

Niemals ist eine Schule eine Waldorfschule, wenn in ihr Lehrer tätig sind, die sich nicht tief mit der Anthroposophie und ihrer lebendigen Menschenerkenntnis verbunden haben. Heute ist es jedoch sogar oft so, dass "Waldorflehrer" nicht einmal mehr ein echtes Interesse an Anthroposophie haben. Die Waldorfbewegung ist heute bereit in eine solche Dekadenz geraten, dass sehr wenig Hoffnung auf eine Wiederbelebung des eigentlichen Waldorfimpulses bleibt.

## Waldorfschule heute - uneingelöste Zukunft

Die real existierenden Waldorfschulen haben das Wesen der Waldorfpädagogik bis heute nicht verwirklicht - und sie entfernen sich größtenteils immer weiter von diesem. Mit Blick auf das Wesen der Waldorfpädagogik - also auf ihr eigenes Ideal - befinden sich die Waldorfschulen heute in einem ähnlich katastrophalen Zustand wie das staatliche Bildungswesen im allgemeinen.

"[...] Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben. Wir werden alles Schöne sagen über die Waldorfschule, aber wir werden auf einem durchlöcherten Boden stehen, bis solche Löcher so groß werden, dass wir keinen Boden mehr haben, auf dem wir herumgehen können. Wir müssen die Sache innerlich wahrmachen." *Rudolf Steiner*, 17.6.1921.

Gerade die Waldorfschulen waren und sind dazu berufen, die essentiellen Bedingungen wahrer Pädagogik zu verwirklichen. Doch auch hier ist ein wahrhaft guter Wille eine Seltenheit, will man von Selbsterkenntnis und Selbsterziehung immer weniger wissen, ist Menschenerkenntnis nur theoretisch vorhanden, aber nicht lebendig verwirklicht.

Geschönt wird die Situation der Waldorfschulen noch dadurch, dass die meisten Schüler aus Familien der Mittelschicht bzw. des Bildungsbürgertums kommen. Außerdem sind Waldorflehrer bei viel geringerer Bezahlung in der Regel deutlich engagierter als ihre staatlichen Kollegen. Insofern fallen die Probleme nicht so eklatant ins Auge wie an anderen Schulen - es sind aber die gleichen: Probleme mit den Schülern, mit den Eltern, im Kollegium... Wahrhafte Pädagogik und das heißt wahre Waldorflehrer sind auch an Waldorfschulen die absolute Ausnahme.

Niemals ist eine Schule eine Waldorfschule, wenn in ihr Lehrer tätig sind, die sich nicht tief mit der Anthroposophie und ihrer lebendigen Menschenerkenntnis verbunden haben. Heute ist es jedoch sogar oft so, dass "Waldorflehrer" nicht einmal mehr ein echtes Interesse an Anthroposophie haben. Die Waldorfbewegung ist heute bereit in eine solche Dekadenz geraten, dass sehr wenig Hoffnung auf eine Wiederbelebung des eigentlichen Waldorfimpulses bleibt.

#### Weitere Texte und Aufsätze

Vom Verlust des spirituellen Wesens der Waldorfpädagogik. Entgegnung auf einen "Machtspruch von der Kanzel" (2010).

10 Fragen zur Gewissensprüfung der Waldorfschulbewegung (2009).

Waldorfpädagogik – wohin? (2009).

90 Jahre Waldorfschule – Vorschau auf die Jahrhundert-Feier? Eine Entgegnung auf Christoph Wiechert. (2009).

1919-2009 - wo steht die Waldorfschule heute? (2009).

Waldorfpädagogik - eine Gesinnungspädagogik (2009).

"90 Jahre Zukunft"?! (2009).

Der kompetente Waldorfschüler - und die Lehrer? (2009).

Von angeblichem Hochmut und wirklichem Erleben (2009).

Vom rechten Verständnis von "Eine Klasse voller Engel" (2009).

Polarisierung und Spaltung? (2009).

Destruktive Kritik? (2009).

Vom Verlust der Anthroposophie in der Waldorfschule (2009).

Herausforderungen und Probleme in der Waldorfschule (2009).

Schlafen die Waldorfschulen oder nicht? Aspekte zur Selbstprüfung (2007).

Wie geht es weiter mit der Waldorfpädagogik? (Dieter Centmayer, 2009).

Waldorfpädagogik ohne Anthroposophie? (Rüdiger Keuler, 2003).

## Waldorfpädagogik - wohin?

Ein Rückblick auf das Jahr 2009 (siehe auch "2009: Von der Krisis der Anthroposophie – eine Überschau").

Die Waldorfschule sollte nach dem Scheitern der Dreigliederungsbewegung diejenige Frucht der anthroposophischen Bewegung sein, an dem das Wirken der Anthroposophie unmittelbar erlebbar werden sollte. Die Waldorfschule war für Rudolf Steiner eine große Zukunftshoffnung – in flammenden Worten sprach er immer wieder zu den Lehrern, sprach auf Elternabenden, auf Schuljahresfeiern...

Was ist geblieben? Schulen und Kollegien, die den Lehrplan nach Rezept umsetzen, aber oft froh sind, wenn die Arbeit an den "Grundlagen" gar nicht mehr stattfindet. Kollegien, in denen sich nur noch eine Minderheit, oft nur noch ein Bruchteil wirklich ernsthaft als Anthroposoph empfindet; Kollegien, die zerstritten sind, mit Konflikten kaum umgehen können, sich externe Berater holen usw.

Sicher ist dies nur eine Seite, sicher findet an diesen Schulen trotz allem viel engagierte und gute Arbeit statt – aber diese erstgenannte Seite zeigt, wenn man sie anzuschauen wagt, unmittelbar und in erschütternder Deutlichkeit, dass *von Anthroposophie* allerhöchstens noch die letzten Spuren vorhanden sind, wenn überhaupt.

Hatte man die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfschule bis in die 70er Jahre hinein sehr dogmatisch gehandhabt – sehr zum Leidwesen zahlloser Eltern, die sehr oft von oben herab bevormundet wurden – und in *dieser* Weise völlig missverstanden, so wird sie in den heutigen Waldorfschulen mehr und mehr überhaupt nicht mehr *gesucht*, geradezu *ausgestoβen*. Man will nur noch den Lehrplan, will Empfehlungen zu einzelnen Epochen usw., aber das tiefere Wesen der Anthroposophie als Wissenschaft vom Geiste? Nein!

Es kann auch kaum anders sein, wenn man sich nicht trotz aller "Überlastung" entschließt, dass die spirituelle Grundlage und Voraussetzung der Waldorfschule entschlossen gepflegt werden muss. Wenn man dies nicht tut, ist sie eben *nicht da*! Und es kann auch kaum anders sein, wenn speziell in der Oberstufe viele neue Kollegen nicht einmal eine Waldorfausbildung haben. Der Lehrermangel der quantitativ immer noch weiter sich ausdehnenden Waldorfbewegung ist eklatant.

Das Schlimme aber ist: Über das *noch* vielfach eklatantere Wegbrechen der spirituellen Grundlage und ihrer Pflege wird nicht gesprochen – allenfalls hinter vorgehaltener Hand! Längst ist die Situation so schlimm, dass auf irgendeine Rettung irgendwelcher Grundlagen eigentlich gar nicht mehr gehofft werden kann. Schon die Situation auf Delegiertentagungen etc. ist in dieser Hinsicht sehr trostlos (einzelne herausragende Vorträge und Seminarleiter sollten darüber nicht hinwegtäuschen) – und dabei kommen hier jeweils immer nur die engagiertesten Lehrer zusammen! Wie gesagt, am Engagement an sich fehlt es ganz und gar nicht, sondern am *Engagement für das Spirituelle*.

**Und dann erschien Ende Mai ein Buch,** das der Waldorfpädagogik sowohl den Spiegel vorhielt, als auch den Ausblick auf eine wahrhaft spirituelle Entwicklung frei machte: "Eine Klasse voller Engel" von Mieke Mosmuller.

Es war und ist erschütternd zu erleben, wie sich an diesem Buch die Reaktionen spalten, ja die Geister scheiden... Auf der einen Seite: Totschweigen und Verteufeln. Auf der anderen Seite: Tiefe Berührung und Begeisterung.

Bis heute wurde das Buch in *der* waldorfpädagogischen Zeitschrift "Erziehungskunst" nicht besprochen – weder positiv, noch negativ. Meine Besprechung wurde zurückgewiesen, und man hat mir mitgeteilt, dass überhaupt keine Rezension erscheinen werde... Auch im "Goetheanum" wurde nichts abgedruckt, obwohl zum 90-jährigen Jubiläum der Waldorfschule inzwischen mehrere andere Aufsätze erschienen waren. "Die Drei" lehnte eine Besprechung ab, weil die "Erziehungskunst" zuständig sei...

Im August erschien dann eine Besprechung in der eher unbekannten Zeitschrift "Lazarus" und im November in der Schweizer Zeitschrift "Gegenwart", die sogar mit einem Hinweis an alle deutschen Waldorfschulen geschickt wurde. Reaktionen darauf sind mir bisher nicht bekannt – außer ein völlig verständnisloser, mich und Frau Mosmuller beschimpfender Brief aus der Leitung der Akademie für anthroposophische Pädagogik in Dornach...

Im August ging meine **eigene Webseite** zum Wesen der Pädagogik online. Hier gehe ich in vielen Aufsätzen auf die grundlegenden, brennenden Fragen ein, zum Beispiel: "1919-2009 – wo steht die Waldorfschule heute?", "Waldorfpädagogik – eine Gesinnungspädagogik", "Der Weg in die Welt und zum wahren Selbst – für die Kinder, für den Lehrer". Vor allem aber widerlege ich auch die zahlreichen Einwände, die mir gegen "Eine Klasse voller Engel" begegnet sind: "Entgegnung auf die haltlosen Einwände", "Vom rechten Verständnis", "Weltfremde Ideale?!"

Die entscheidende Zukunftsfrage wird sein: Wie wird dieses Buch von einzelnen Menschen aufgegriffen werden? Wann wird man sich mit dessen Entwurf für eine völlig neue Lehrerbildung auseinandersetzen? Wann wird man überhaupt verstehen, was in diesem Buch gesagt wurde?

Das ist überhaupt das Erschütterndste, was einem im Zusammenhang mit diesem Buch begegnet: Durch die neue Webseite bin ich mit vielen Menschen ins Gespräch gekommen. Menschen, von denen ich es *am wenigsten* erwartet hätte, begegneten dem Buch voller **Unverständnis**, ja Feindschaft! Das Feindselige, was der Autorin unterstellt wird, begegnet einem in den Reaktionen... Man fühlt sich offenbar an einem sehr wunden Punkt getroffen, das ist deutlich. Man hat Angst um das Außenbild der Waldorfpädagogik, auch um das eigene Selbstbild. Aber versteht man auch nur ansatzweise, worauf die Autorin hinweisen will? Einen solchen Willen zum *Verständnis* habe ich bei all diesen verständnislosen Reaktionen nicht erleben können. Dabei geht es um *die* zentrale Frage in Bezug auf die Zukunft der Waldorfpädagogik.

Aber es gibt auch **andere Reaktionen** – Menschen, die tief berührt sind, die zum ersten Mal das wirkliche Wesen der Waldorfpädagogik erahnen, ja erleben. Menschen, die das in diesem Buch Beschriebene am liebsten sofort aufgreifen würden – oder aber nach einem Ort suchen, wo dies aufgegriffen wird. Menschen, die das Buch aus vollem Herzen bejahen, auch die Kritik bejahen, die eigentlich keine Kritik, sondern eine Diagnose ist – und die von vielen anderen Menschen in ganz ähnlicher Weise empfunden wird.

Dies macht dann doch wieder Hoffnung, dass aus einer **Gesinnung der Wahrhaftigkeit** heraus Schwächen, Fehler und Versäumnisse klar gesehen und anerkannt werden und daraus eine Kraft und ein Wille entsteht, das Zentrum und die Grundlage der Waldorfpädagogik wieder *ins Zentrum zu rücken*: die entschlossene Selbsterziehung und die spirituelle Arbeit und Entwicklung. Ohne dass *diese* Arbeit mit aller Kraft verfolgt wird, kann es für die Waldorfbewegung keine Zukunft geben.

## 90 Jahre Waldorfschule – Vorschau auf die Jahrhundert-Feier?

## Eine Entgegnung auf Christoph Wiechert

Entgegnung auf: Christoph Wiechert: "Das Gespräch üben", Goetheanum Nr. 39 vom 27.9.2009. [Christoph Wiechert ist Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum in Dornach].

#### Inhalt

Die ernste Lage in der ersten Waldorfschule
Der Beginn der Verschleierung
Erörterungen über "Impuls und Struktur"
Exoterisches Christentum und abstraktes Denken
Zehn-Jahres-Plan oder echte Neuanfänge?
Abschluss

Wiechert beginnt mit der Feststellung: "Wenn in diesem Beitrag auf das 90-jährige Jubiläum der Waldorfschulen geblickt wird, dann geschieht das als Vorschau auf die Hundert-Jahrfeier: Wie wird die Schulbewegung [...] über diese Schwelle gehen?" – Natürlich, wieder einmal "die Schwelle"! Es scheint, als könne man diesem ausgetretenen, immer wieder bemühten Wort in "anthroposophischen" Zusammenhängen einfach nicht entkommen...

Doch die wichtige Frage ist: Was wird in diesem langen, drei Seiten umfassenden Aufsatz noch alles gesagt?

## Die ernste Lage in der ersten Waldorfschule

Die erste Seite ist geprägt von einem recht ausführlichen Blick auf die Herausforderungen und Probleme, die schon in der ersten Waldorfschule auftraten.

Zunächst werden drei Grundbedingungen der Erziehungskunst genannt: eine "vollumfängliche Menschenerkenntnis"; die Fähigkeit, aus Begeisterung für diese Erkenntnis zu unterrichten, ein aus dem vollen Leben schöpfender Unterricht; ein am werdenden Menschen abgelesener Lehrplan.

Und dann fehlen klare Worte nicht: Es fehlte (schon, H.N.) in der ersten Waldorfschule mehreren Lehrern die so notwendige Lebendigkeit, "das Lehren aus der Verbindung mit den Schülern und der Menschenerkenntnis". "Der Unterricht war spröde, akademisch und die Lehrer zeigten kein Interesse an den Schülern." Ältere Schüler wandten sich hilfesuchend an Steiner selbst, der schließlich nichts anderes tun konnte, als einige Lehrer auszuwechseln. Nach einer gewissen Beruhigung brachen kurz "vor Schuljahresende 1924 [...] die Probleme wieder hervor. Steiners Fazit: Es mangele an Interesse für die Schüler, es mangele an Enthusiasmus für den Unterricht. Der "moralische Kontakt' mit den Schülern ab der achten Klasse sei verloren gegangen."

Dieses für Rudolf Steiner ernsteste Problem führte ihn zu der Erkenntnis, dass es nochmals "einen neuen Einschlag" geben müsse. Er entschloss sich, im Herbst Vorträge über "die moralische Seite der Erziehung und des Unterrichts" zu geben – woran ihn dann aber tragischerweise die einsetzende Krankheit hinderte.

## Der Beginn der Verschleierung

Doch wie geht es nach dieser zusammenfassenden Schilderung der sehr ernsten, 1924/25 absolut ungelösten Probleme für Wiechert weiter?

Mit der Frage: "Was sagt uns dieser Gestus?" – und mit der Antwort, dass es sich hier um einen "gewaltigen, teils sehr schmerzhaften Geburtsvorgang" handelte, und dass, "als Steiner seine "Geburtshilfe' abgeschlossen hatte, die Entfaltung der Erziehungskunst ihren Anfang nahm". Und dann folgt die Feststellung, dass heute Lehrer in allen Himmelsrichtungen die drei oben genannten Grundbedingungen "so verinnerlicht haben, dass es Charakter […] geworden ist", dass sich diese Fähigkeiten "tausendfach multipliziert (haben) in den Pädagogen, die diese Erziehungskunst in sich tragen."

Hier beginnt die Verschleierung der Realität in dramatischen bis wohlklingenden Worten... Denn was ist überhaupt mit "Gestus" gemeint? (Wieder ein abstrakter, schein-anthroposophischer Begriff, der sich hier zudem noch auf alles und nichts beziehen kann). Natürlich handelte es sich um einen gewaltigen Geburtsvorgang. Aber Rudolf Steiners Geburtshilfe war eben gerade *nicht* abgeschlossen! Mitnichten brach 1924 die glückliche "Kindheit" der Waldorfschule an, sondern die Geburt war noch gar nicht zuende, vielmehr hatten sich dramatische Komplikationen ergeben!

Und heute? Rudolf Steiner konnte seinen letzten, not-wendigen Vortragszyklus nicht mehr halten – und man kann sagen: Er wird bis heute nicht berücksichtigt. Denn die notwendigen moralischen Bedingungen der Erziehungskunst finden sich sehr wohl auch in früheren Vorträgen Rudolf Steiners – und auch immer wieder auf diesen Webseiten. Es ist deutlich, dass *bis heute* die wenigsten Lehrer diese Bedingungen erfüllen oder auch nur tief ernst nehmen und nach ihrer Verwirklichung streben.

Sicher gibt es angesichts von über 1.000 Waldorfschulen weltweit auch Hunderte von Lehrern, die entweder Naturtalente sind oder aus tiefem Streben, ernster Selbsterziehung und unmittelbarer Liebe zu den Schülern heraus wunderbar wirken. Man sollte aber ganz klar sehen und auch aussprechen, dass es etwa in deutschen Waldorfschulen verbreitet schon der Normalfall ist, dass *eine Grundlagenarbeit im Kollegium gar nicht mehr stattfindet*. Vielen, vielen Kollegen fehlt das tiefe Interesse an den Grundlagen der Waldorfpädagogik – und diese Grundlagen brechen in vielen Schulen in rasanter Geschwindigkeit weg!

Es geht dabei nicht einmal nur um die Tatsache, dass aktuell nicht oder nur sehr rudimentär an den Grundlagen gearbeitet wird – es ist bereits ein unermesslicher Schaden für die Substanz einer Schule, wenn klar ist, dass eine solche gemeinsame Arbeit aufgrund des Widerstandes mancher oder gar der meisten Kollegen gar nicht mehr *möglich* ist. Mag es an einer solchen Schule dann noch einige begeisterte Kollegen geben, diese Schule ist bereits keine Waldorfschule mehr – und diese Tatsache wird sich dann auch immer mehr offenbaren. Man hat im Inneren einen tödlichen Kompromiss geschlossen, die Quelle und das Wesen der Waldorfschule verleugnet...

Von alledem ist in Wiecherts Aufsatz jedoch keine Rede – nur von den "tausendfach multiplizierten Fähigkeiten"!

## Erörterungen über "Impuls und Struktur"

Stattdessen weist für ihn der "Gestus" der ersten fünf Gründungsjahre auf ein anderes "bleibendes Gesetz" hin: Dass eine freie Schule nur lebensfähig ist, wenn Form- bzw. Gestaltungskräfte und Impulskräfte im Gleichgewicht bleiben. Sonst käme es zu Überregulierung bzw. zu Beliebigkeit und Anarchie. In diesem Zusammenhang erwähnt Wiechert die heute übergroße Einflussnahme "außerpädagogischer Belange", die potentiell dazu führt, Waldorfschule "auf eine formale Existenz zu reduzieren", also auf den bloßen Namen...

Dann aber setzt Wiechert die Polarität beider Kräfte mit Emil Molt und Rudolf Steiner in Beziehung: Steiner habe die Impulskraft vertreten, Molt die Strukturkraft. – Dies nun hat mit dem ersten Begriffspaar nichts mehr zu tun, denn nun ist mit der Strukturkraft die äußerliche Ermöglichung eines Impulses gemeint. Dass aber Emil Molt die finanziellen und physischen Mittel für die Schule bereitstellte, hat nicht das Geringste mit jener Polarität zu tun, die die Mitte zwischen Überregulierung und Beliebigkeit finden muss!

Überhaupt muss man in bezug auf die eigentliche Gestaltung der Waldorfpädagogik ganz deutlich sagen, dass Rudolf Steiner selbst beide Pole in vollendetem Gleichgewicht verkörperte! Er selbst gab ganz den Impuls, er selbst sorgte für die richtige Form des Impulses, gab sogar den Konferenzen die notwendige Struktur und so weiter.

Wiecherts Betrachtung über Molt und Steiner führt also vollkommen in die Irre, zumal er die Begriffe vorher ganz anders eingeführt hatte! Das Reden von polaren Kräften, Gleichgewicht usw. ist bequem und scheinbar auch sehr "anthroposophisch" – doch wenn man derart gedankenlos verschiedene Dinge durcheinanderwirft, nimmt man die Verantwortung gegenüber den Begriffen, den Lesern und vor allem Rudolf Steiner selbst nicht ernst genug!

Dann erwähnt Wiechert, dass die Begründung der Heilkunst oder der Eurythmie "aus dem Herzen der Anthroposophischen Gesellschaft" herausquoll, bzw. (ein neues Bild!) "aus dem Herzen Rudolf Steiners in das Gefäß der Gesellschaft" einströmte, die Waldorfschule jedoch "keine Initiative aus dem Herzen der Gesellschaft" war, sondern auf die Frage von Molt zurückging und auch später nicht der Hochschule angeschlossen wurde. – Es ist (zumindest mir) nicht ersichtlich, welchen Sinn und welche wesentliche Bedeutung dieser Absatz im Gesamtzusammenhang haben soll.

#### Exoterisches Christentum und abstraktes Denken

Und nun wird es ganz "esoterisch". Wiechert referiert im Anschluss an Rudolf Steiner und Walter Johannes Stein über die Strömungen des "dogmen- und strukturgetragenen" exoterischen und des "individuelleren" esoterischen Christentums und über die diese beiden Strömungen inspirierenden geistigen Wesenheiten. Dann erwähnt er Rudolf Steiners Bemerkung zu den Waldorflehrern, dass der anglo-amerikanische Erziehungsstil die Begabungen der Schüler zum Beruf machen will, die Erziehungskunst dagegen an den mitteleuropäischen Impuls (Goethe, Schiller...) anschließen muss. Daraufhin stellt Wiechert fest, dass der erstere Erziehungsstil als selektierender, "outcome-based" Ansatz heute global vorherrschend geworden ist, und verknüpft dies nun mit den vorherigen Gedanken, indem er sagt, dass das römische Christentum heute das allgemeine und das wissenschaftliche Denken prägt.

Auch hier muss man sich wieder fragen, welchen Sinn der ganze Gedankengang haben soll. Selbstverständlich gehen die heutigen Denkformen auf die Strömung des römisch-katholischen Christentums zurück – und so wie die katholische

Kirche ganz in die Dekadenz und das Streben nach äußerlichem Machterhalt hineingeraten ist, so ist auch das heutige Denken in das völlig Tote hineingekommen. Die Frage ist nur, was der plötzliche Übergang auf dieses Thema, die Exkurse über die übersinnlichen Inspiratoren beider Strömungen und die unvermittelten Gedankensprünge innerhalb des Absatzes für einen Sinn haben.

Mit einer solchen Gedankenführung bzw. solchen Gedankensprüngen ist es natürlich möglich, in einem einzigen Aufsatz eine scheinbare Fülle von – teilweise "hoch-esoterischen" – Gedanken zu vereinen. Die Frage aber ist: Was soll das? Soll der Leser zu *irgendeiner* echten, eigenständigen Erkenntnis geführt werden, oder soll er nur mit einer Fülle von scheinbar gewichtigen Einzelheiten beladen werden? Der ganze Aufsatz hat letztlich den "Gestus" (!) unzähliger "anthroposophischer" Veröffentlichungen, Aufsätze, Vorträge usw. – immer geht es um scheinbar tiefe Inhalte, aber immer ist es unwahr, künstlich, zusammengesetzt, abstrakt. Und die wirklichen, die *grundlegenden* Fragen und Herausforderungen werden mit einer solchen Methode geradezu verschleiert und verschüttet!

So erweist sich auch der scheinbar "anthroposophische" Stil als ein Produkt jener Denkweise, die das römische Christentum uns beschert hat. Die äußere Gestalt der Gedanken *erscheint* anthroposophisch (denn Rudolf Steiner hat von diesen Dingen gesprochen), aber das Denken ist das *alte*, und es vereinnahmt nun auch die Anthroposophie, die damit ebenfalls zum toten Schein abstirbt...

## Zehn-Jahres-Plan oder echte Neuanfänge?

Am Ende schreibt Wiechert, sein Beitrag möchte "den Blick hinlenken auf die Aufgaben, die bis zum hundertjährigen Jubiläum vor uns liegen." Diese seien

- 1. ein neues Gleichgewicht zwischen Impuls und Strukturkraft,
- 2. eine Hinterfragung und Prüfung des pädagogischen Gewohnheitslebens ("wir haben das schon immer so gemacht"),
- 3. ein Bewusstsein, dass die Erziehungskunst Rudolf Steiners ein Paradigmenwechsel schlechthin ist, dieser aber nicht einfach gegeben ist, sondern täglich neu realisiert wird.

In Wirklichkeit ist dies eine *einzige* Frage: Der "Paradigmenwechsel", den die Waldorfpädagogik bedeutet *und erfordert*, muss wahrgemacht werden! Die "Hinterfragung" der gewohnheitsmäßigen Bequemlichkeiten wäre dann nicht nur eine Selbstverständlichkeit, solche Gewohnheiten würden sich überhaupt gar nicht erst bilden! Und das notwendige Gleichgewicht zwischen Impuls und Struktur würde sich dann ganz von selbst immer wieder bilden, weil der Impuls (überhaupt erst) wirklich *lebendig* wäre und sich seine Form immer wieder selbst schaffen würde.

Erziehungskunst ist pädagogisches Handeln aus Liebe zu den Kindern, aus dem Streben nach lebendigem Geist-Erkennen und nach echter Geistesgegenwart. Wenn dieses Streben in allem Ernste da wäre, könnte es niemals ein Übergewicht an "Struktur" geben, könnte es niemals lähmende Gewohnheiten geben, würde einem der absolute "Paradigmenwechsel" täglich klar bewusst sein, weil ihm in der eigenen Willensanstrengung in jedem Moment nachgestrebt wird.

Dass sich am Ende von Wiecherts Aufsatz überhaupt diese drei recht abstrakten Herausforderungen für die nächsten zehn Jahre stellen (die ja auf die Realität hinweisen!), zeigt, wie virulent die Situation für die Waldorfbewegung ist – und dass zwar einzelne Pädagogen sehr ernsthaft und wahrhaftig nach einer echten innerlichen Verwirklichung der Bedingungen streben, dass aber dieses Streben im Großen – im eigenen Kollegium, in der Schulbewegung – viel zu schwach ist!

Man hat einfach schon viel zu lange Kompromisse über Kompromisse geschlossen und die unverzichtbaren Grundlagen zu wenig ernst genommen und viel zu wenig gepflegt. Nun sind sie verloren – und die "Bewegung" steht da, wo sie steht. Was über viele Jahre hinweg als Substanz immer mehr verloren gegangen ist, wird nun optimistisch zur Zehn-Jahres-Aufgabe erklärt, damit die Waldorfschule dann 2019 ein glorreiches Jubiläum feiern kann!

Wenn man bedenkt, dass ein keimhafter Impuls nach hundert Jahren ein kraftvoller Kulturimpuls werden sollte, und sich daneben wahrhaftig und ohne Verschleierung den inneren Zustand der Waldorfbewegung vor Augen hält, dann weiß man, dass der innere Substanzverlust 2019 einfach nur noch zehn Jahre weiter fortgeschritten sein wird.

Etwas *ändern* könnte sich nur dort, wo grundlegend ganz neue Anfänge gewagt werden – wo man sich nicht auf innere Kompromisse einlässt und wo das innere Streben nach Verwirklichung der Grundlagen in keinem Moment nachlässt. Nur dort, wo das Kollegium als Ganzes die wirklichen Grundlagen der Waldorfpädagogik erkennt und als Gemeinschaft den starken Willen hat, diese Grundlagen in vollem Umfange zu pflegen und immer mehr zu vertiefen – Woche für Woche, Jahr für Jahr...

#### Abschluss

Herr Wiechert nennt das "Austarieren der Gegensätze" von Impuls- und Strukturkräften (inkl. außerpädagogischer Einflüsse) "heute die größte Herausforderung der Schulbewegung". Das ist sie jedoch

mitnichten. Die größte Herausforderung – und das versuchte auch dieser Aufsatz wieder deutlich zu machen – ist die *innere*, nämlich die Frage: Wie viele "Waldorflehrer" sind *bereit*, die Größe der Aufgabe so tief ernst zu nehmen, wie sie genommen werden muss (siehe z.B. "Zehn Gewissensfragen...")? Wie viele sind bereit, in ernst ringender Grundlagenarbeit den wesentlichsten Quell für eine wahrhafte Menschenbildung und für die notwendige Selbsterziehung zu sehen und hier auch keinerlei Kompromisse zu machen?

In *diesen* Fragen – und in der katastrophalen Antwort, die darauf gegeben werden müsste, wenn man wahrhaftig ist – liegt heute die größte Herausforderung der Waldorfbewegung!

Wenn Christoph Wiechert wirklich "das Gespräch üben" (so der Aufsatz-Titel) wollte, könnte er z.B. einmal damit beginnen, sich auf "Eine Klasse voller Engel" einzulassen. In diesem Buch sind so viele Anregungen für eine wirkliche Auferstehung der Erziehungskunst enthalten, dass es einen nur wundern kann, wie dieses Buch und seine Autorin in der "offiziellen Bewegung" bisher geradezu totgeschwiegen werden. Auch das ist natürlich ein sprechendes Phänomen...

## 1919-2009 - wo steht die Waldorfschule heute?

Vor 90 Jahren wurde die erste Waldorfschule gegründet. In diesem Herbst wird ein Jubiläum gefeiert – doch gibt es einen Grund zum Feiern? Wo steht die Waldorfschule heute? Ein Blick auf Rudolf Steiners Eröffnungsansprache – und ein sorgenvoller Blick in die Wirklichkeit.

#### Inhali

Rudolf Steiners Worte vom 7. September 1919 Ein flammender Aufruf zu realem Geistesstreben ... und die reale Situation Vom Fehlen wahrer Grundlagenarbeit ... und den sich entwickelnden Symptomen Eine neue Webseite: Vom Wesen der Pädagogik

Am 7. September 1919 eröffnete Rudolf Steiner die erste Waldorfschule mit einer Ansprache, die in begeisternden Worten schilderte, welcher Geist in dieser Waldorfschule, in den Erziehern dieser ersten Waldorfschule leben sollte – aus welchem Geist heraus sich eine lebendige Erziehungskunst verwirklichen lassen würde.

Es ist für die Waldorfbewegung eine allerwichtigste Aufgabe, sich auf diese in der Geburtsstunde der ersten Waldorfschule gesprochenen Worte immer wieder zu besinnen. Einige Abschnitte aus Rudolf Steiners Ansprache seien hier wiedergeben (GA 298, S. 22ff):

#### Rudolf Steiners Worte vom 7. September 1919

Man ... kann nicht – so grotesk das heute noch der Mehrzahl der Menschen klingen mag – mit einer Wissenschaftsgesinnung, die auf der einen Seite allmählich zur Überzeugung gekommen ist, das menschliche Herz sei eine Pumpe, der menschliche physische Leib sei ein mechanistischer Betrieb, man kann nicht mit den Gefühlen und Empfindungen, die aus dieser Wissenschaft heraus fließen, sich selber so beleben, daß man künstlerischer Erzieher des werdenden Menschen sein kann. Unmöglich ist es, gerade aus dem heraus, was unsere Zeit so groß macht in der Beherrschung der toten Technik, die lebendige Kunst des Erziehens zu entwickeln.

Da, meine sehr verehrten Anwesenden, muß ein neuer Geist in die Menschheitsentwickelung eingreifen, der Geist eben, den wir durch unsere Geisteswissenschaft suchen. ... Das Tote – und das ist das Geheimnis unserer gegenwärtigen absterbenden Kultur –, das Tote, es macht den Menschen wissend, es macht den Menschen einsichtig, wenn er es aufnimmt als Naturgesetz; aber es schwächt sein Gemüt, aus dem die Begeisterung hervorgehen soll gerade im Erziehen. Es schwächt den Willen. Es stellt den Menschen nicht harmonisch in das ganze, gesamte soziale Dasein hinein. Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben, um als werktätiges Wollen, als in Seelenwärme getauchte Arbeit ausströmen zu können; als Arbeit, die insbesondere übergeht auf das Lebendige, auf den werdenden Menschen. Wir brauchen eine neue Wissenschaftsgesinnung. Wir brauchen einen neuen Geist in erster Linie für alle Erziehungs-, für alle Unterrichtskunst.

Man kann gar nicht fragen: Soll man den Menschen mehr für das Menschenwesen erziehen oder mehr für den äußeren Beruf? Denn richtig angesehen, ist schließlich doch beides ein und dasselbe! ...

Mit der Trennung von Erziehung zum Menschen und zum Beruf reichen wir nicht aus, wenn wir als Lehrer, als Erzieher wirken sollen. Da muß in uns etwas leben, was äußerlich nicht sichtbar ist, nicht in einem Beruf, nicht in einem Staatsgefüge, nirgends im Äußeren. Da muß in uns dasjenige leben, was erst die nachfolgenden Generationen auf den äußeren Plan des Lebens bringen werden. Da muß in uns ein prophetisch wirkendes Zusammengewachsensein leben mit der kommenden Entwickelung der Menschheit. Mit diesem Zusammengewachsensein steht und fällt das erzieherisch-künstlerische Fühlen und Denken und Wollen einer Lehrerwelt. Daß fließen kann in die Lehrerwelt dasjenige, was man wissen kann über den werdenden Menschen, wie ein seelisch-geistiges Lebensblut, das, ohne erst Wissen zu sein, Kunst wird, dahin muß eine lebendige Pädagogik und Didaktik der Gegenwart streben. Und von dieser lebendigen Didaktik kann allein dasjenige ausgehen, was in das kindliche Herz, in das kindliche Gemüt, in den kindlichen Intellekt eingehen soll.

Wer genauer beobachten kann, der sieht, wie auch allmählich das Erziehungs- und Unterrichtswesen eingemündet ist in antisoziales Wesen. Nur diejenige Erziehungs- und Unterrichtskunst aber kann fruchtbar sein, durch die der Lehrer von dem Momente an, wo er das Schulzimmer betritt, auf das Kind wirkt wie aus einem einheitlichen Empfinden heraus. Eins muß sein Kindesseele und Lehrerseele durch ein unterbewußtes geheimnisvolles Band, das vom Lehrergeist übergeht in den Kindergeist. Das gibt der Schule ihr soziales Gepräge. Dazu muß der Lehrer fähig sein, in das

Kind sich wirklich hineinzuversetzen. Was tun wir heute oftmals? Ja, wir bemühen uns, unser Denken in solche Formen zu bringen, daß wir dem Kinde etwas erklären können. ...

Aber es gibt ein geheimnisvolles Gesetz, wonach man, wenn man so die Dinge zurechtrichtet, nichts richtig im Unterricht erreichen kann. Denn man kann wirklich nur das auf das Kind übertragen, woran man selbst glaubt aus tiefster Seele heraus. ... Wir müssen sprechen, wir müssen wirken können aus dem Geiste der Wahrheit heraus. Wir dürfen niemals aus dem heraus wirken, was heute in der Kulturentwickelung eine so große Rolle spielt: aus dem Geiste der Phrase heraus. Das können wir nur, wenn wir verbunden sind, innerlichst verbunden sind mit allem Menschlichen; wenn wir aufgehen können, noch wenn wir die allerweißesten Haare schon erlangt haben, in dem, was der werdende Mensch seinem Wesen nach ist. Innerlich müssen wir verstehen können den werdenden Menschen. ...

Wir müssen den ganzen Menschen in uns entwickeln, dann wird dieser ganze Mensch verwandt sein mit dem, was wir erzieherisch-künstlerisch an dem Kinde heranzugestalten haben. ... Wir brauchen nicht eine Pädagogik, die auf Experimentalpsychologie gebaut ist, wir brauchen als Erzieher eine Erweckung der lebendigen Menschennatur, die in sich das ganze Kind wieder erlebt, indem sie mit ihm in geistige Beziehung tritt.

## Ein flammender Aufruf zu realem Geistesstreben

**Ist dies nicht eine wunderbare Perspektive – und ein flammender Aufruf, an der Verwirklichung einer solchen Erziehungskunst zu arbeiten** ... indem man an *sich* als Erzieher arbeitet und immer mehr danach strebt, alles Menschliche in sich lebendig zu machen?

Schildert Rudolf Steiner hier nicht eine allergrößte Aufgabe, die alle Kräfte – alle seelischen Kräfte, alle Begeisterungskräfte – des Erziehers braucht? Ist nicht dies die wesentliche Aufgabe, der der Erzieher sich mit seiner ganzen Willenskraft hingeben muss, wenn er wirklich eine solche lebendige Erziehungskunst entwickeln will?

Und hat Rudolf Steiner nicht immer wieder auf *diese* Grundlage der Erziehungskunst hingewiesen – ein Streben nach dem lebendigen Geist, dem lebendigen Fühlen, einem begeisterten Wollen, einem innigen Band zu den Schülern?

Doch wie ernst wird dies in der heutigen Waldorfschulbewegung noch genommen? Diese Grundlage aller Erziehungskunst, nach der man doch mit der vollen Kraft seines Wesens streben müsste?

O ja, in öffentlichen Broschüren und auf Webseiten der Schulen ist nach wie vor die Rede davon, dass man in den Waldorfschulen "den ganzen Menschen erzieht". Und intern ist auch immer noch die Rede davon, wie wichtig doch die "Grundlagenarbeit" usw. ist. Aber die Realität, die Wirklichkeit sieht heute doch ganz anders aus!

Rudolf Steiner wollte in seiner Eröffnungsansprache vor allem eines in die Herzen der Anwesenden legen: Das klare Bewusstsein, dass nur aus einem wirklich lebendigen Geist heraus eine Waldorfschule – und überhaupt eine Kulturerneuerung – hervorgehen kann. Die Waldorfschule wurde am 7. September gegründet, drei Wochen vor Michaeli – und es ist deutlich, dass sie eine zutiefst michaelische Mission hatte: Die Auferstehung des wahrhaft Menschlichen aus dem wieder lebendig werdenden Geiste!

Eine Waldorfschule, eine Waldorfbewegung, die dies nicht mehr vermag, die auch gar nicht mehr mit aller Kraft dasjenige erstrebt, was Rudolf Steiner in seinen Eröffnungsworten aussprach, hat das Kostbarste verloren, was ihr notwendig wäre: der innerste Lebenspuls. *Ohne* das fortwährende tiefe Streben nach diesem verlebendigenden, verwandelnden Geist, nach dieser Ausbildung aller ganzmenschlichen Kräfte, ist wahre Waldorfpädagogik *nicht möglich*.

#### ... und die reale Situation

Wie sehr die heutige Waldorfbewegung bereits von dem abgekommen ist, worauf Rudolf Steiner in seiner flammenden Ansprache hinwies, zeigen symptomatisch die Reaktionen, die ein Buch erfährt, dem es gerade um eine Auferstehung dieses Ursprungsimpulses geht: "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" von Mieke Mosmuller.

Man wirft der Autorin einfach vor, sie kenne die pädagogische Praxis nicht, kenne die Situation in den Ausbildungsstätten nicht – und fertig. In der Monatsschrift "Erziehungskunst" wird keinerlei Besprechung erscheinen, als ob das Buch gar nicht existierte! Und warum? Weil es *auch* Kritik äußert! Die "neue" "Erziehungskunst" geht ja nun auch an alle Elternhäuser – und man will auch Eltern als neue Waldorflehrer gewinnen. Kann man da ein schlechtes Licht auf die bestehende "Waldorfpädagogik" werfen? Nein, kann man nicht – und schon wird Kritik zum Tabu, legt sich ein bleierner Schleier der Unwahrhaftigkeit über alles…

Dabei ist die reale Situation der Waldorfbewegung offenkundig – auch Eltern erleben schnell, was an ihrer Schule Realität ist und was nicht. Natürlich bekommt man zunächst nur die Situation der eigenen Schule mit, vieles auch da zunächst nicht... Und wie sieht es an anderen Schulen aus? Das weiß man schon kaum oder gar nicht, erfährt man vielleicht nach und nach durch Freunde und Bekannte... Selbst an der eigenen Schule lernt man zunächst die Unterstufe

kennen, die Lage in der Oberstufe erst viel später usw. – Wenn man dann erlebt, wie *sehr* Ideal und Wirklichkeit auseinanderklaffen, kommen viele Eltern zu der Überlegung, ob eine gute Staatsschule nicht doch besser (gewesen) wäre.

Sehr oft stellt man für sich dann fest, dass die jeweilige Waldorfschule doch in vielem um Längen besser ist als eine Staatsschule. Dennoch melden nicht selten mehrere Eltern ihr Kind spätestens vor Beginn der Oberstufe ab, weitere folgen teilweise *in* der Oberstufe, und wenn es mit dem Lehrer nicht stimmt, auch schon viel früher... Das alles hat oft *nicht* damit zu tun, dass die Eltern finden, ihr Kind lerne zu wenig, sondern letztlich doch damit, dass der wahre *Geist* einer Waldorfschule im Grunde gar nicht wirklich vorhanden ist.

Gemessen an der Staatsschule ist die Waldorfschule oft ganz "wunderbar", gemessen am eigenen Ideal oft furchtbar...

## Vom Fehlen wahrer Grundlagenarbeit

Doch was ist nun die Realität in der Waldorfbewegung? Es gibt sehr viele engagierte, überarbeitete und unterbezahlte Lehrer. An Engagement fehlt es nicht, das ist gar keine Frage. Aber wie groß ist die Liebe zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik? Zur Anthroposophie, zur Selbsterziehung, zu jener großartigen Aufgabe, die Rudolf Steiner am 7. September 1919 so begeisternd schilderte? "Mit diesem Zusammengewachsensein steht und fällt das erzieherisch-künstlerische Fühlen und Denken und Wollen einer Lehrerwelt." – "Das können wir nur, wenn wir verbunden sind, innerlichst verbunden sind mit allem Menschlichen."

Man hat in den allermeisten Kollegien, vielleicht in *allen* Schulen, nur noch eine Minderheit, oft sicher sogar nur noch eine Handvoll und manchmal nur noch Einzelne, die das Ideal aus ganzem Herzen *so tief* empfinden, wie Rudolf Steiner es den Lehrern ans Herz legen wollte. Aus der Praxis heraus wird wohl jeder dieser Lehrer bestätigen können, dass es fast unmöglich ist, eine echte, wahrhaftige Grundlagenarbeit zu verfolgen, also an der Vertiefung der inneren Substanz einer Schule zu arbeiten, wenn nicht das *ganze* Kollegium dieses Streben hat. Wenn man mit diesem Streben sogar nur noch eine *Minderheit* ist oder sogar fast allein steht – dann ist ein solches Kollegium völlig "verloren".

Es *ist* aber eine Tatsache, dass viele Kollegen an der Anthroposophie nicht einmal mehr ein tieferes Interesse haben, geschweige denn eine tief gefühlte innerliche Verantwortlichkeit empfinden, fortwährend an einer Vertiefung zu arbeiten. Und so findet Grundlagenarbeit an vielen (den meisten?) Schulen gar nicht mehr regelmäßig statt. Und das, was sich Grundlagenarbeit nennt, offenbart oft nur, wo das Kollegium in dieser Hinsicht steht. Man liest einen "Steiner-Text", danach ist oft erst einmal lähmende Stille, dann folgen einige doch sehr oberflächliche Beiträge, und dann ist die Zeit schon vorbei und man geht zur Tagesordnung über...

Es mag sehr wohl sein, dass es an vielen Schulen doch noch etwas anders geht – aber es mag doch deutlich werden, was ich zum Ausdruck bringen möchte: Dass nur mit einer tief ernsthaft betriebenen, fortwährenden Arbeit an den wirklichen Grundlagen dieser Pädagogik überhaupt etwas gewonnen werden kann!

Und die innere Arbeit des Einzelnen?

Eine Schule kann keine Waldorfschule sein, wenn die in ihr arbeitenden Menschen im Grunde bleiben, wer und wie sie sind. Und es ist noch *keine* innere Entwicklung, wenn man überarbeitet von Konferenz zu Konferenz hastet, wenn man sich sehr engagiert, wenn man sich sogar bemüht, sich nicht immer gleich aufzuregen, wenn Kollege X spricht oder der Kopierer wieder einmal kaputt ist. Innere Entwicklung, Verwandlung, Selbsterziehung ist noch etwas *ganz anderes*.

Wenn man doch nur ein Gefühl dafür hätte, wovon Rudolf Steiner in seiner Ansprache und bei vielen anderen Gelegenheiten gesprochen hat – und was für eine wunderbare Aufgabe dies gibt!

## ... und den sich entwickelnden Symptomen

Die Qualität, die innere Realität der Grundlagenarbeit des Kollegiums und die innerliche Arbeit jedes Einzelnen sind das wesentlichste Element einer Waldorfschule. Nur so kann die Waldorfpädagogik wahr werden. Rudolf Steiner sagte im Juni 1921: "Wir müssen die Sache innerlich wahrmachen." Wenn dies nicht geschieht, würde die Waldorfschule jede Grundlage verlieren: "Wir werden alles Schöne sagen über die Waldorfschule, aber wir werden auf einem durchlöcherten Boden stehen, bis solche Löcher so groß werden, dass wir keinen Boden mehr haben, auf dem wir herumgehen können."

Wenn die Grundlagen-Arbeit, die innere Arbeit des einzelnen Lehrers und des Kollegiums, nicht stattfinden, dann ist eine Waldorfschule keine Waldorfschule mehr. Die Symptome, die sich dann zeigen, offenbaren die "Krankheit". Und man muss sagen, sie sind heute fast allgegenwärtig. Ich führe Beispiele an, die natürlich nicht alle überall zu finden sind, so wie es auch verschiedene Krankheiten gibt, die jeweils nur einzelne Symptome haben:

- Konferenzen, die als lähmend (statt stärkend und begeisternd) empfunden werden;
- eine ungute Stimmung im Kollegium bzw. zwischen einzelnen Kollegen;

- Konflikte im Kollegium (jede zweite Waldorfschule soll aus unterschiedlichen Gründen mit einem Berater arbeiten bzw. schon gearbeitet haben);
- ein Stagnieren jeglicher Entwicklung;
- häufige Ausfälle und Wechsel von Kollegen (im Schnitt sollen Waldorflehrer alle 3-4 Jahre die Schule wechseln!);
- zunehmend Kollegen ganz ohne Waldorfausbildung (gerade in der Oberstufe);
- Probleme mit den Eltern;
- Probleme mit den Schülern...

Es mag sein, dass mehrere solcher Symptome auch noch andere Ursachen haben. Tatsache bleibt, dass eine Schule, die "die Sache innerlich wahrmachen" würde, solche Probleme in wunderbarer Weise meistern würde – dass sie aber überall dort, wo dies nicht geschieht, verstärkt auftreten und sogar oft eskalieren.

Tatsache ist auch, dass die genannten Probleme nur die alleräußersten Symptome für den Verlust der inneren Substanz sind. Ein weiteres Symptom ist etwa der Verlust der inneren Beziehung zu den Lehrplanempfehlungen. Rudolf Steiner sprach ja sogar davon, dass *jeder* Lehrer wissen müsste, was in der ganzen Schule vorgeht – und auch warum! Nur dann wäre die Schule wirklich ein lebendiger Organismus...

## Eine neue Webseite: Vom Wesen der Pädagogik

Aus Sorge um diese weit fortgeschrittene Entwicklung, die eine Entwicklung weg vom Lebensimpuls der Waldorfpädagogik ist, ist diese Webseite entstanden. Man wird sie völlig missverstehen, wenn man ihr (wie auch dem Buch von Mieke Mosmuller, s.o.) "pauschale Kritik" unterstellt. Es mag viele Bemühungen in die richtige Richtung geben – gemeint ist aber die umfassende, generelle, überall doch zu beobachtende Entwicklung![1]

Es muss in der Waldorfbewegung zu einer tief ernsten Besinnung darüber kommen, dass man derzeit die Arbeit an den innersten Lebensgrundlagen der Waldorfpädagogik fast völlig vernachlässigt – ja, dass diese Arbeit in vielen Kollegien im Grunde gar nicht mehr möglich ist. Das ist dann ein tragisches Dilemma, aber wahrnehmen, anerkennen und ihm in seiner vollen Tragik ins Auge schauen sollte man es!

In diesem Sinne soll diese Webseite dazu dienen, die eigentlichen Grundlagen ganz deutlich werden zu lassen.

So entstanden etwa die Aufsätze "10 Fragen zur Gewissensprüfung der Waldorfschulbewegung", "Waldorfpädagogik – eine Gesinnungspädagogik" und "Jede Erziehung ist Selbsterziehung". Mit dem haltlosen Vorwurf, hier werde nur unfruchtbare Kritik geäußert, setzen sich die Aufsätze "Destruktive Kritik?" und "Polarisierung und Spaltung?" auseinander. Wie man heute meint, die Waldorfpädagogik präsentieren zu können, zeigen u.a. die Texte "90 Jahre Zukunft?!" und "Der kompetente Waldorfschüler - und die Lehrer?".

Was kann in die Zukunft führen? Nur ein wirkliches, mit aller Kraft geschehendes Ernstnehmen dessen, was Rudolf Steiner wirklich begründen und ins Leben rufen wollte. – Und ein Ernstnehmen eines wunderbaren Buches ("Eine Klasse voller Engel"), das genau diesen Impuls wiederum aufgreift und ein erneuter Aufruf ist … ein flammender Aufruf des Jahres 2009…

## Fußnote

[1] Jeder tiefer empfindende Waldorflehrer wird alles zuvor Gesagte nacherleben können, ohne es als unberechtigten, persönlichen Angriff oder Kritik empfinden zu müssen – zumal gerade ein solcher Lehrer auch z.B. in seiner *eigenen* Selbstbesinnung eigentlich immer zu dem Urteil kommen wird, dass (sogar) seine Bemühung oft noch stärker hätte sein können...

## Waldorfpädagogik – eine Gesinnungspädagogik

Oder: Waldorfpädagogik – eine Pädagogik für den ganzen Menschen (Lehrer!)

Vom Sündenfall der Waldorfpädagogik - und von ihrem eigentlichen Wesen jenseits von Lehrplan und Methodik.

Waldorfpädagogik ist keine Alternativpädagogik mit einem anderen Lehrplan und einer anderen Methodik. Sie ist überhaupt keine Lehrplan- und Methodenpädagogik.[1] Dass sie heute immer mehr nur noch als solche umgesetzt wird (und auch das oft sehr zweifelhaft), heißt nichts anderes als: Waldorfpädagogik existiert heute eigentlich gar nicht. Ihrem Wesen nach ist sie Gesinnungspädagogik. Was heißt das? Die grundlegende Voraussetzung der Waldorfpädagogik ist die Gesinnung des Lehrers – ein immer tieferes Empfinden von der Größe der Aufgabe und ein immer mehr sich vertiefender Wille: eine wirkliche Liebe zur Anthroposophie, ein staunendes Erleben des umfassenden Mysteriums des Menschenwesens; ein wahrhaftiges Streben nach immer tieferer Selbsterkenntnis und Selbsterziehung.

Dies ist die wahre Grundlage der Waldorfpädagogik. Diese von Rudolf Steiner begründete Pädagogik wird nur in dem Maße wahr, wie der Lehrer ihre von Rudolf Steiner immer wieder betonte *Grundlage* der Gesinnung in sich lebendig macht.

Es ist sehr leicht und bequem, *diese* Worte Rudolf Steiners zu überlesen oder zu verdrängen. Doch eine Waldorfpädagogik, die nicht die Gesinnung und das Sein ihrer Lehrer ganz ins Zentrum aller Bemühungen stellt, erliegt wirklich *dem Sündenfall* der Waldorfpädagogik.

Sie fällt heraus aus jedem lebendigen Erleben des Ideals – und sie wird zu der abstrakten Lehrplan- und Methodenpädagogik, die wir heute überall haben. Dann kann man sehr gut "Waldorfschulen" haben, wo viele Lehrer (wohl sogar die meisten) gar keine tiefe Liebe, Sehnsucht, ja nicht einmal mehr irgendein tieferes Interesse an der Anthroposophie empfinden.

#### Der zweifache Sündenfall der Waldorfbewegung

Der Sündenfall der Waldorfschule: Der Verlust der lebendigen Grundlage der Waldorfpädagogik – und damit der Waldorfpädagogik selbst.

Der zweite Sündenfall ist dann, diesen ersten nicht einmal mehr zu sehen. Verschwand zunächst die notwendige Gesinnung, das lebendige Empfinden und Wollen, so ging danach auch die Erkenntnis dieses Verlustes verloren. Es gab eine Zeit, da sah man zumindest mit großer Sorge, wie mit der zunehmenden Zahl der Waldorfschulen die innere Substanz schwand, wo man sogar einen "Gründungsstopp" beschloss. Heute ist das längst Vergangenheit, doch während die Studentenzahlen an den "Waldorflehrerseminaren" sogar weiter sinken, feiert die Bewegung in diesem Jahr "90 Jahre Zukunft"!

Ist die innere Substanz erst einmal ruiniert, "lebt es sich ganz ungeniert", möchte man verzweifelt sagen. Aber so ist es doch: Es gibt kaum mehr irgendwo einzelne Waldorflehrer, die diese tief ernste, moralische, durchseelte und durchgeistigte Gesinnung haben, die die Grundlage für die Verwirklichung wahrer Waldorfpädagogik sein müsste. Erst eine solche Gesinnung wäre der lebendige Quell wahrer pädagogischer Intuitionen, würde den Menschen zum Waldorflehrer machen, würde in ihm "den Pädagogen erwachen lassen".

Dass man glaubt, die Waldorfpädagogik durch Fortbildungen usw. vertiefen zu können, durch einen eigenen Waldorfabschluss weiterentwickeln zu können, durch wöchentliche Konferenzen usw. auch nur im Ansatz zu verwirklichen, das ist die große Lebens-Illusion der Waldorfpädagogik. Ohne die tief-ernste, ehrfürchtige Gesinnung ist all dies nutzloses "Blendwerk" – die "Waldorfpädagogik" wird dann ein bloß "technisches" Machwerk ohne innere Substanz. Es ist, wie wenn ein Klavierspieler alle Regeln des Pianospiels umsetzt und sein Spiel dennoch keinerlei Seele hat. Es ist wie der Unterschied zwischen Martha und Maria. Geschäftigkeit oder Verinnerlichung. Man mache sich diesen Unterschied doch einmal sehr tief bewusst!

## Vom not-wendigen Unterscheidungsvermögen

Das Schicksal der Waldorfpädagogik hängt davon ab, ob die tiefer empfindenden Waldorflehrer immer mehr das notwendige Unterscheidungsvermögen gewinnen: Eine Waldorfpädagogik kann äußerlich noch so erfolgreich und lebendig erscheinen (Veröffentlichungen, Studien, Tagungen, Neugründungen...) – wenn die innere Gesinnung fehlt, *ist* es keine *Waldorf*bewegung. Trotz Engagement, trotz Idealismus, Mehrarbeit, Unterbezahlung usw.

Gerade *darin* besteht das eigentliche, absolut notwendige Unterscheidungsvermögen – dass man lernt zu empfinden, zu *erleben*, wie das Wesen einer Sache trotz vieler "Trotz", vieler Äußerlichkeiten, nicht verwirklicht wird. Es geht darum, die Äußerlichkeiten vom Wesen unterscheiden zu lernen.

Gerade die tiefe Liebe zur Sache, zum Ideal, macht es notwendig, sich einzugestehen, wenn sie nicht verwirklicht wird, weil die Lebensgrundlage nicht verwirklicht wird.

Es ist *keine* Liebe zum Ideal, sich Illusionen zu machen, zu glauben, das Entscheidende wäre nebensächlich oder es würde sich "nach und nach" schon entwickeln, gleichsam von selbst, wenn man nur das Äußere pflegt und "entwickelt". Dies ist die größte Selbsttäuschung und bildet den Übergang zum zweiten Sündenfall – dass man sich nämlich über diese Fragen gar keine Gedanken mehr macht.

Man findet gar keinen Übergang mehr zwischen den Worten Rudolf Steiners und der heutigen Realität, es ist als stünde infolge dieses (zweifachen) Sündenfalls eine ganze Welt des Erlebens zwischen beiden. Die *Fragen*, die sich der wahre Waldorflehrer stellen müsste, sind ganz andere als die "Themen" der heutigen Waldorfbewegung – die sich gar keine echten Lebensfragen mehr stellt.

Wie groß und strahlend ist dein Begriff vom Ideal der Waldorfpädagogik, wie tief und umfassend ist dein Empfinden, wie heilig und stark ist dein Wille? *Das* sind die Gretchenfragen der wahren Waldorfpädagogik.

Waldorfpädagogik ist Gesinnungspädagogik – sie beginnt mit einer tiefen inneren Gesinnung oder sie beginnt gar nicht...

## Fußnote

[1] Wie immer wieder suggeriert wird, zuletzt wieder in einem neuen Standardwerk: "Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Vom Bildungsplan der Waldorfschule". Diese Suggestion ist eben bereits ein Teil des Problems, der grandiosen Selbsttäuschung.

## "90 Jahre Zukunft"?!

In diesem Herbst 2009 feiert die Waldorfbewegung "90 Jahre Zukunft". Eine kurze Betrachtung über Anspruch und Wirklichkeit.

In diesem Herbst 2009 feiert die Waldorfbewegung ein Jubiläum. Der Bund der Waldorfschulen veranstaltet am 23. Oktober eine Tagung mit dem Titel "90 Jahre Zukunft". Was für ein Anspruch!

Zunächst scheint die Waldorfbewegung tatsächlich eine "Erfolgsstory" zu sein: Heute gibt es über 200 Waldorfschulen in Deutschland, weltweit ist es die größte Bewegung freier Schulformen. Aus den sehr konzentrierten Lehrplanempfehlungen Rudolf Steiners ist ein "Lehrplan" von 600 Seiten entstanden, und gerade 2009 ist auch ein 400-seitiges Kompendium erschienen, das minutiös die (potentiellen) Kompetenzen der Waldorfschüler beschreibt. Etliche berühmte Persönlichkeiten besuchten eine Waldorfschule oder schick(t)en ihre Kinder auf eine solche; das zurückblickende Urteil ehemaliger Waldorfschüler war in einer deutschen Absolventenstudie überwiegend positiv. Auf regelmäßigen Delegiertentagungen, Konferenzen, Fortbildungen usw. bleibt die Bewegung in Kontakt und bildet sich weiter. Ein eigener Waldorf-Abschluss ist in Arbeit.

Lauter "Erfolgsmeldungen" – die eine perfekte (Selbst-)Illusion erzeugen.

Denn was hat ein Lehrplan für einen Sinn, wenn er nicht verwirklicht wird – oder nur ganz abstrakt? Was soll ein 400-Seiten-Werk über Kompetenzen, in dem jeglicher Geist getötet ist? Was besagt das Urteil ehemaliger Schüler (selbst wenn es überwiegend positiver als in Staatsschulen ist) über die Frage, ob *das Wesen* der Waldorfpädagogik verwirklicht wurde? Und was bedeuten zahllose Delegiertentagungen etc., wenn z.B. während einer Tagung über die Frage der Meditation und Selbsterziehung des Lehrers (Herbst 2008) entweder vollkommen am Thema vorbeigeredet wird oder sich eine große Leere und Ratlosigkeit offenbart?

Der wirkliche, erlebende Blick in die Realität zeigt, dass die Waldorfbewegung eine grandiose Illusion aufgebaut hat und sich immer wieder erfolgreich über die Frage nach dem *Wesen* der Waldorfpädagogik hinwegtäuscht und hinwegredet. Die bloßen abstrakten Tatsachen besagen nämlich überhaupt nichts. Weder die Existenz eines detaillierten Lehrplanes, noch die eines Kompetenz-Kompendiums, noch die Existenz von über 200 "Waldorfschulen" oder so-und-so-vielen jährlichen Tagungen.

Die Wirklichkeit findet sich erst in der Frage, wie die Waldorfpädagogik an den einzelnen Schulen lebt – *ob* sie *überhaupt* lebt. Das muss man *empfinden* lernen – erst dann kommt man weg von der furchtbaren Abstraktion und Selbsttäuschung. Denn all das Genannte – die Bücher, die Absolventenstudien, die Tagungen usw. – ist zunächst nur Abstraktion und Selbsttäuschung über die eigentliche Frage.

## Die vergessene Frage

Und diese Selbsttäuschung (und Täuschung anderer) setzt sich fort in dem Titel der Jubiläumstagung: "90 Jahre Zukunft". Sie setzt sich fort in dem Untertitel, der Frage: "Wie bleibt Waldorfpädagogik zeitgemäß?". Selbsttäuschung besteht darin, dass die eigentlichen Fragen nicht gestellt werden. Dass vielmehr immer schon die (falschen) Antworten vorausgesetzt werden.

Die eigentliche Frage ist nicht: "Wie bleibt Waldorfpädagogik zeitgemäß?", sondern: "*Ist* das, was wir tun, eigentlich schon Waldorfpädagogik?" oder: "Wir *wird* unsere Pädagogik zu Waldorfpädagogik?" *Das* ist die wahre Frage, die Frage der Selbsterkenntnis, auf die es vor allem und immer ankommt.

Und genau dies wird vorausgesetzt – dass das, was man tut, "natürlich" Waldorfpädagogik sei. Es geht also von vornherein nur um die zweiten und dritten Fragen: "Wie können wir die Waldorfpädagogik weiter verbessern, entwickeln, voranbringen?".

Indem man die erste Frage "vergisst", ist die Illusion und Täuschung bereits perfekt. Man setzt voraus, was nie vorausgesetzt werden dürfte, sondern immer die *wichtigste* Frage bleiben müsste. Da man sie aber nicht stellt, bauen alle Bücher, Tagungen und Konferenzen mit am Lügengebäude – unter dem dann die essentielle Frage erst recht immer mehr begraben wird.

Schulen, in denen das Kollegium nicht von einer tiefen Liebe zur Anthroposophie beseelt ist, sind eben keine Waldorfschulen – und in ihnen kann sich keine Waldorfpädagogik finden. Ist die erste Voraussetzung nicht da – die Liebe zu wahrer Geisteswissenschaft, zur Weisheit des Menschen, zur Selbsterziehung, zu einem "Mit-dem-Geiste-ernst-machen" –, dann fehlt auch alles an tieferer Gesinnung des Waldorflehrers, dessen verschiedene Aspekte Rudolf Steiner immer wieder beschrieben hat.

Dies ist die notwendige Grundlage der Waldorfpädagogik – nicht irgendein Lehrplan, nicht irgendeine Methodik.

Waldorfpädagogik und Waldorfschulen existieren heute also (noch) gar nicht – und die "Festtagung" zum 90-jährigen "Jubiläum" täuscht über diese Tatsache perfekt hinweg.

"90 Jahre Zukunft" – welch eine maßlos überhöhte Formulierung! Man muss vielmehr sagen: Jahrzehntelang wurde immer wieder – und immer erfolgreicher – die eigentliche Frage verdrängt, vergessen, vergraben. Und so liegt in dem Titel der Tagung dann doch eine unbeabsichtigte Wahrheit: Die Waldorfpädagogik ist heute ganz und gar ein Zukunftsimpuls, ist noch vollkommen unverwirklicht. Was heute an den "Waldorfschulen" genannten Einrichtungen geschieht, hat mit dem wesenhaften Ideal der Waldorfpädagogik nichts mehr zu tun.

90 Jahre "Waldorfpädagogik" – 90 Jahre uneingelöste, unerlöste Zukunft...

"Und Ihr, sehr verehrte Lehrer, die Ihr diese Arbeit übernommen habt, die Ihr selbst eingeführt worden seid in den Geist, der diese Schule beseelen soll, Ihr wißt ja, welch tiefe Verantwortung Euch damit auferlegt ist, und ich richte die Bitte an Sie alle, die Sie mitwirken werden als Lehrkräfte an der Waldorfschule: seien Sie sich mit mir voll bewußt der außerordentlichen Schwere der Verantwortung und hören Sie nie auf, diese Verantwortung ebenso tief wie ich jederzeit zu verspüren."

Rudolf Steiner, 7.9.1919, GA 298, S. 20, Worte zur Eröffnung der Waldorfschule.

# Polarisierung und Spaltung?

Über den Vorwurf, diese Seiten würden die Waldorfbewegung spalten - und über reale innere und äußere Spaltungen.

Dem Initiator dieser Webseiten und anderen, gleichgesinnten Menschen, die die Wahrheit des Buches "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" erleben, wird der Vorwurf gemacht werden, sie würden mit ihren Ansichten und Aktivitäten die Waldorfbewegung polarisieren und spalten.

Wer jedoch diesen Vorwurf erhebt, übersieht, dass die Waldorfbewegung längst gespalten *ist*. Sie ist bereits seit langem gespalten in Menschen, die im Prinzip alles ganz wunderbar finden und am liebsten nur Erfolgsmeldungen und positive "Public Relation" hätten – und Menschen, die seit Jahren an der fehlenden inneren Substanz und der zunehmenden Veräußerlichung der Waldorfbewegung leiden.

Dazwischen gibt es viele weitere Abstufungen des inneren Erlebens. *Diese Spaltung* nicht zu sehen bzw. sie zu verleugnen, würde bedeuten, all jene Lehrer, Eltern und Freunde der Waldorfpädagogik zu ignorieren und totzuschweigen, die im oben angedeuteten Sinne am zunehmenden Verlust des eigentlichen Wesens und Impulses der Waldorfpädagogik leiden.

Waldorfpädagogik ist in Wirklichkeit eben *nicht* das, was heute unter ihrem Namen verwirklicht wird. Dies ist bestenfalls ein immer anfängliches Streben nach ihrem Wesen, schlimmerenfalls ein Abirren oder ein klares Verfehlen oder sogar ein eindeutiges Nicht-Wollen dieses Wesens.

Wollte man sich (oder anderen) einreden, alles oder auch nur die Hälfte an einer Waldorfschule tätigen Lehrer würden das Wesen der Waldorfpädagogik verwirklichen wollen, litte man an ausgeprägter Naivität und Illusionsbildung oder fortgeschrittener Realitätsverleugnung.

Um *diese* Spaltung also geht es zuallererst – und weitere reale Spaltungen ließen sich unmittelbar daran anschließen. Die Waldorfpädagogik ist keine einheitliche Strömung – doch ihre "Politik" und ihr Erscheinungsbild wird von Menschen bestimmt, die sehr im Sinne einer "positiven" Außen- und auch Innenwirkung tätig sind.

So geraten jene Menschen, denen ganz und gar der (immer mehr schwindende) innere Impuls ein Anliegen ist, in den "toten Winkel", werden sogar ganz real totgeschwiegen. Oder aber – sie werden als "Polarisierer" und "Spalter" gebrandmarkt. Das Ergebnis ist immer das Gleiche: Die reale Spaltung wird verleugnet, und vom realen Substanzverlust wird vollkommen abgelenkt!

#### Die Realitäten eingestehen

Diese Seiten sind nichts anderes als ein Aufruf an alle Menschen, sich des realen Wesens der Waldorfpädagogik bewusst zu werden – und sich zu gestehen, wie sehr den heutigen Waldorfschulen die Substanz dieses Wesens fehlt und weiter verloren geht.

Wäre man sich in dieser Erkenntnis (und dem Willen, diesen Verlust zu überwinden) einig, bräuchte es gar keine Spaltung zu geben! Wenn man sich darin jedoch nicht einig ist, muss es eine Spaltung geben – und gibt es sie wie erwähnt schon seit langem! Es *muss* sie aber auch geben, weil jene Menschen, die dem Wesen der Waldorfpädagogik wirklich tief ernst nachstreben, in einer Bewegung, deren Mehrheit dieses Streben in Wirklichkeit gar nicht hat, absorbiert und neutralisiert werden.

Jede Waldorfschule wird das, was die in ihr tätigen Menschen aus ihr machen. Eine Schule, für deren Lehrerschaft nicht das tiefe Streben nach dem wahren Wesen der Waldorfpädagogik und damit verbunden eine tiefe Liebe zur Anthroposophie die essentielle Kraft ihres Wirkens ist, wird in ihrer Wirksamkeit ein genauer Spiegel der veräußerlichten Anschauungen, verflachten Empfindungen und oberflächlichen Willensimpulse der Mehrheit bzw. des Durchschnitts sein. Eine Schule mit einer Lehrerschaft, die nicht in ihrer *Gesamtheit* vor Begeisterung für den Waldorf-Impuls brennt und aus tiefer Erkenntnis seines Wesens wirkt, *ist keine Waldorfschule* – sie *kann* es gar nicht sein.

Heute ist es an den einzelnen Schulen sogar nur eine Minderheit, die *jene* Begeisterung hat und nach jener tiefen Erkenntnis strebt, die hier gemeint ist! Wie kann man angesichts dieser Realitäten überhaupt noch leichtfertig den Namen "Waldorfpädagogik" im Munde führen, ohne sich zu schämen?

Wie gesagt – würde man diese Realität öffentlich *eingestehen*, wäre das der erste entscheidende Schritt, um weiterzukommen. Wagt man jedoch nicht einmal diesen ersten Schritt in voller Klarheit – weil man glaubt, im wesentlichen sei doch "alles in Ordnung" –, dann *muss* eine Spaltung eintreten, die nur sichtbar machen wird, was längst Realität ist. Bisher ist die Spaltung der Waldorfbewegung eine unsichtbar gemachte und verdrängte Realität, indem die

am tiefsten strebenden Lehrer in ihrem Streben faktisch stillschweigend isoliert werden, was natürlich großes Leid bedeutet – ohne dass sich irgendetwas ändert.

### Innere oder äußere Spaltung

Es muss also zu einer Spaltung kommen, jene Lehrer, die den fortschreitenden Verlust innerer Substanz erleben, müssen ihre Sprache finden, müssen den Mut finden, von ihrem Erleben zu sprechen – und auch den Mut, mit wirklich Gleichgesinnten reale Waldorfschulen zu verwirklichen. Dazu braucht es Menschen, die im Erleben und Empfinden, im Streben, in den Willensimpulsen vom gleichen Ideal befeuert werden. Diese Gleichheit ist dann nicht wie jetzt eine abstrakte, theoretische ("wir wollen doch alle das Gleiche!"), sondern eine reale.

Dann erst wird durch die äußere Spaltung die innere aufgehoben. Wenn sich gleich-gesinnte Menschen zusammentun, mag es weiterhin zahlreiche "Waldorfschulen" geben, die alle den gleichen Namen tragen – man wird fortan den weltenweiten Unterschied erleben, denn es wird endlich Waldorfschulen geben, deren Lehrerschaft wirklich von tiefer Liebe zum Ideal beseelt ist und aus dieser Liebe heraus täglich handelt. In der "Waldorfbewegung" wird es dann eine zunehmende Spaltung geben, an den einzelnen Schulen aber einen jeweils einheitlichen Geist – und an einzelnen Schulen wird der wirkliche Geist der Waldorfpädagogik in seiner ganzen wunderbaren Größe auferstehen.

# 10 Fragen zur Gewissensprüfung der Waldorfschulbewegung

Die Waldorfschulen wollen die von Rudolf Steiner begründete Waldorfpädagogik verwirklichen. Gelingt ihnen dies? Werden sie ihrem eigenen Anspruch gerecht? Was wären die Maßstäbe? Was ist das Wesentliche der Waldorfpädagogik? – Zehn Fragen zur Gewissensprüfung.

### 1. Nehmen wir die Aufgabe ernst genug?

[Der Pädagoge] muss in einer noch tieferen Weise in sein Zeitalter hineinwachsen: er darf nicht jenen Grundcharakter behalten, den das Denken und die ganze Gesinnung des Menschen in der Gegenwart hat. [...] [E]s handelt sich darum, die ganze Pädagogik und die ganze Didaktik in ein elementares Gefühl zusammenzufassen, so dass Sie gewissermaßen in Ihrer Seele die ganze Schwere und Wucht der Aufgabe empfinden: Menschen hineinzustellen in diese Welt. Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben. Wir werden alles Schöne sagen über die Waldorfschule, aber wir werden auf einem durchlöcherten Boden stehen, bis solche Löcher so groß werden, dass wir keinen Boden mehr haben, auf dem wir herumgehen können. Wir müssen die Sache innerlich wahrmachen.

Rudolf Steiner, 17.6.1921, GA 302, S. 94f.

Die drei goldenen Regeln der Erziehungs- und Unterrichtskunst, die in jedem Lehrer, jedem Erzieher, ganz Gesinnung, ganz Impuls der Arbeit sein müssen [...], die müssen sein:

Religiöse Dankbarkeit gegenüber der Welt, die sich in dem Kinde offenbart, vereinigt mit dem Bewußtsein, daß das Kind ein göttliches Rätsel darstellt, das man mit seiner Erziehungskunst lösen soll. In Liebe geübte Erziehungsmethode, durch die das Kind sich instinktiv an uns selbst erzieht, so daß man dem Kinde die Freiheit nicht gefährdet, die auch da geachtet werden soll, wo sie das unbewusste Element der organischen Wachstumskraft ist. *Rudolf Steiner*, 19.8.1922, GA 305, S. 75.

# 2. Nehmen wir die Anthroposophie ernst genug?

Sie selbst als Lehrer der Waldorfschule werden sich immer mehr in die Durchschlagskraft des Geistes hineinfinden und die Möglichkeit finden, alle Kompromisse beiseite zu lassen. [...] Wenn solche Leute, die im heutigen pädagogischen Leben drinnenstehen, uns loben, da müssen wir denken, da muß etwas bei uns nicht stimmen. Wir brauchen nicht jeden gleich hinauszuwerfen, der uns lobt, aber wir müssen uns klar sein, daß wir sorgfältig untersuchen, was wir nicht richtig machen, wenn wir gelobt werden von denjenigen, die im heutigen Erziehungswesen drinnenstehen. Das muß unsere gründliche Überzeugung werden. [...] Wir müssen auch innerlich, dem Gemüte nach, tatsächlich Anthroposophen sein im tiefsten Sinne des Wortes als Waldorflehrer [...] Rudolf Steiner, 24.7.1920, GA 300a, S. 166f.

Wir reden hier viel von Waldorfschul-Prinzip, von neuer Pädagogik. Das Wichtigste ist, daß man im Wachstum bleibt. Jeden Tag ist die Gefahr vorhanden, daß die Dinge sauer werden. Das ist es, worauf es ankommt, daß man nicht vom Kleben an den Gewohnheiten einschläft, wenn man etwas tun soll, wenn man etwas bereiten soll. [...] Es kommt darauf an, daß man eine neue Begeisterung wirklich aufbringt. [...] Innerlich zusammenwachsen mit der Flamme, die sich heute entzündet, auf daß die Michael-Impulse verwirklicht werden!

Rudolf Steiner, 20.7.1924, GA 217a, S. 184.

### 3. Ist unsere Verbindung zu den Kindern tief genug?

Mit dem Kinde müssen wir innerlich zusammenleben können! Wir müssen so das Menschliche lebendig in uns aufgenommen haben, daß wir mit dem Kinde lebendig zusammenleben können. Bloßes Verstehen des Kindes nützt gar nichts.

Rudolf Steiner, 1.7.1923, GA 304a, S. 89.

Um aber dafür, ich möchte sagen, das rechte Herz zu haben, daß sich jetzt in diesem Lebensalter die jungen Damen und Herren so neben den Lehrer hinstellen werden, der ihnen früher Autorität war, um dazu das rechte Verhältnis zu haben, muß man eben [...] ein offenes Urteil für die Welt überhaupt haben, als Weltmensch in der Welt drinnen stehen; [...] nicht bloß eintrainiert haben Unterrichtsmethoden, sondern selber sich Fragen zu beantworten nach den Zielen der Menschheit, nach dem Inhalt der einzelnen Menschheitsepochen, nach dem Sinn des Lebens in der Gegenwart und so weiter. Und man muß diese Fragen nicht im Kopfe wälzen, sondern im Gemüte tragen, dann wird man sie auch im Gemüte mit der Jugend wirklich erleben.

Rudolf Steiner, GA 305, S. 171.

#### 4. Sind wir uns bewusst, was wirklich erzieherisch wirkt?

Zum Lehrer gehört nicht Wissen und Beherrschen der Methoden der Pädagogik, sondern ein bestimmter Charakter, eine Gesinnung, die schon wirkt, ehe der Lehrer gesprochen hat. Er muss, bis zu einem gewissen Grade, eine innere Entwicklung durchgemacht haben, er muss nicht nur gelernt, er muss sich innerlich verwandelt haben. Man wird einst beim Examen nicht das Wissen, ja nicht einmal die pädagogischen Grundsätze, sondern das Sein prüfen. *Rudolf Steiner*, 24.1.1907, GA 55, S. 136f.

Sie werden nicht gute Erzieher und Unterrichter werden, wenn Sie bloß auf dasjenige sehen werden, was Sie tun, wenn Sie nicht auf dasjenige sehen werden, was Sie sind. [...] der Mensch in der Welt wirkt nicht nur durch dasjenige, was er tut, sondern vor allem durch dasjenige, was er ist.

Rudolf Steiner, 21.8.1919, GA 293, S. 26f.

# 5. Haben wir echte Begeisterung?

Mit welchen Kräften arbeiten wir denn eigentlich, wenn wir pädagogisch arbeiten? [...] Die Beantwortung der Frage: Wie macht man dies, wie macht man jenes? – ist doch nur von geringem Wert. Von größtem Wert aber ist es, daß der Mensch Enthusiasmus hat in seiner Tätigkeit, und diesen Enthusiasmus in seiner Tätigkeit auch voll entwickeln kann, wenn er Pädagoge sein soll. Dieser Enthusiasmus hat eine ansteckende Gewalt; und er ist es allein, der Wunder wirken kann in der Erziehung. Das Kind geht mit dem Enthusiasmus gerne mit, und wenn es nicht mitgeht so ist das meistens ein Zeugnis dafür, daß dieser Enthusiasmus nicht vorhanden ist. [...] Ich möchte sagen, an dem Waldorfschul-Lehrerbewußtsein müssen wir arbeiten.

Rudolf Steiner, 16.10.1923, GA 302a, S. 122-124.

Verkennen Sie nur nicht, daß die Frage vorzugsweise eine Sache des Interesses an den Kindern und den jugendlichen Leuten ist, und eine Sache des Enthusiasmus. Es ist nicht umsonst, daß ich bei jeder Gelegenheit betone, daß wir auf allen Gebieten nicht vorwärtskommen ohne Enthusiasmus, ohne innere Beweglichkeit. Wirklich, wenn ich – ich meine, es ist ja schlimm, aber diesen Enthusiasmus, den sehe ich nicht; ich kann nicht finden, daß Mühe gegeben wird, ihn wirklich hervorzuzaubern. Sehen Sie, wenn ich so alles ausführen könnte, was sich mir aufdrängt, so würde ich zum Beispiel nach einer Lehrerkonferenz probieren, auf wieviel Stühlen Pech klebt, wenn die Lehrerkonferenz zu Ende ist. Es kommt mir vor, Sie kleben auf ihren Sitzen, Sie sind müde. Ein Mensch kann doch nicht müde sein, wenn er im Geiste leben soll, Müde sein ist doch eine Sache der Interesselosigkeit.

Rudolf Steiner, 15.7.1924, GA 300c, S. 189f.

### 6. Haben wir Interesse am Größten wie am Kleinsten?

Das zweite, meine lieben Freunde, ist, daß wir als Lehrer Interesse haben müssen für alles dasjenige, was in der Welt ist und was den Menschen angeht. [...] Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten der Menschheit interessieren. Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes interessieren können. [...]

Rudolf Steiner, 6.9.1919, GA 294, S. 193f.

Wir müssen uns bewußt sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade, im höchsten Sinne des Wortes sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles, was heute in der Zeit vor sich geht, sonst sind wir für diese Schule schlechte Lehrer. Wir dürfen uns nicht nur einsetzen für unsere besonderen Aufgaben. Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Enthusiasmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgabe.

Rudolf Steiner, 20.8.1919, GA 293, S. 16, Ansprache am Vorabend des ersten Lehrerkurses.

# 7. Sind wir kompromisslos wahrhaftig?

Und das dritte ist: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiß schließt mit dem Unwahren. Der Lehrer muß ein tief innerlich wahrhaftiger Mensch sein, er darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren, sonst würden wir sehen, wie durch viele Kanäle Unwahrhaftiges, besonders in der Methode, in unseren Unterricht hereinkommt. Unser Unterricht wird nur dann eine Ausprägung des Wahrhaftigen sein, wenn wir sorgfältig darauf bedacht sind, in uns selbst das Wahrhaftige anzustreben.

Rudolf Steiner, 6.9.1919, GA 294, S. 193f.

Diese Geisteswissenschaft muss einmal in vollem Ernste und in ganzer Stärke Wahrheiten ans Tageslicht bringen, welche die heutige Menschheit einfach nicht mag, ohne welche aber die Fortentwicklung der heutigen Menschheit nicht

geschehen kann. Deshalb sausen wir so in die Dekadenz hinein, weil die Menschheit schon aus den alten Denkgewohnheiten ablehnt, was sie eigentlich seelisch zum Fortschritt braucht. *Rudolf Steiner, GA 192, S. 169.* 

### 8. Nehmen wir die spirituelle Menschenkunde ernst genug?

Wenn Sie nun Menschenkunde studieren, wie wir es getan haben, so erleben Sie das zunächst bewusst; meditieren Sie nachher darüber, so geht ein innerer geistig-seelischer Verdauungsprozeß in Ihnen vor sich, und der macht Sie zum Erzieher und Unterrichter. [...] Wir werden innerlich so gedanken- und empfindungsfruchtbare Menschen, daß alles nur so aus uns heraussprudelt. [...] Kurz, Sie wissen, was Sie für den speziellen Fall anwenden müssen. [...]

Das heißt: aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden. Gesinnung muß das werden, Seelenverfassung muß das werden.

Rudolf Steiner, GA 302a, S. 51ff.

[Wahre Geist-Erkenntnis] muß eine wirkliche Erziehungs- und Unterrichtskunst tragen. Denn sie führt zu einer Menschen-Erkenntnis, die so in sich bewegliche, lebendige Ideen hat, daß der Erzieher sie in die praktische Anschauung der einzelnen kindlichen Individualität umsetzen kann. [...] Die hier gemeinte Geist-Erkenntnis führt nicht, nach dem Vorbilde der Natur-Erkenntnis, zum Vorstellen allgemeiner Ideen, um diese im einzelnen Falle anzuwenden, sondern sie erzieht den Menschen zu einer Seelen-Verfassung, die den einzelnen Fall in seiner Selbständigkeit schauend erlebt. [...] Wer aber auf die für dieses Gebiet sachgemäße Beobachtungsart eingeht, der schärft sein Seelenauge für das Individuelle der Kindeswesenheit. Ihm wird das Kind nicht zum "einzelnen Fall", den er nach einem Allgemeinen beurteilt, sondern zum ganz individuellen Rätsel, das er zu lösen sucht.

Rudolf Steiner, Februar 1920, GA 24, S. 267ff und GA 300c, S. 9f.

### 9. Spricht die Welt aus uns?

Das sind die Dinge, die einem belegen können, wie Unterrichten und Erziehen nicht auszugehen haben von irgendeinem Erlernen, das man dann anwendet, sondern wie Unterricht und Erziehung auszugehen haben von einem lebendigen Durchdrungensein, das einen so hineinstellt in die Klasse, wie wenn man etwas wäre, das in diesem Wirken auf die Kinder, ich möchte sagen, nach vorne sich äußert, indem von hinten her die Weltengeheimnisse pulsierend den Menschen durchströmen; wie wenn man das bloße Werkzeug dafür wäre, daß die Welt zu dem Kinde sprechen könne. *Rudolf Steiner*, 10.4.1924, GA 308, S. 72.

Wenn Sie aber die Kinder von der 9. in die 10. Klasse hinüberführen, dann müssen Sie sie eben in eine andere Lebenslage versetzen, dann muß das Kind merken: Donnerwetter, was ist denn mit dem Lehrer geschehen? Bisher haben wir ihn für ein außerordentliches Glanzlicht gehalten, als einen Menschen, der viel zu sagen hat, aber jetzt beginnt viel mehr als ein Mensch zu reden: die ganze Welt beginnt aus ihm zu reden. Und wenn man in sich empfindet das intensivste Interesse an den einzelnen Weltfragen und dann in die glückliche Lage versetzt ist, sie anderen jungen Menschen mitzuteilen, dann redet die Welt aus einem; dann ist es tatsächlich so, als ob Geister aus einem redeten. *Rudolf Steiner*, 21.6.1922, GA 302a, S. 83.

#### 10. Wollen wir dies alles überhaupt?

Und Ihr, sehr verehrte Lehrer, die Ihr diese Arbeit übernommen habt, die Ihr selbst eingeführt worden seid in den Geist, der diese Schule beseelen soll, Ihr wißt ja, welch tiefe Verantwortung Euch damit auferlegt ist, und ich richte die Bitte an Sie alle, die Sie mitwirken werden als Lehrkräfte an der Waldorfschule: seien Sie sich mit mir voll bewußt der außerordentlichen Schwere der Verantwortung und hören Sie nie auf, diese Verantwortung ebenso tief wie ich jederzeit zu verspüren.

Rudolf Steiner, 7.9.1919, GA 298, S. 20, Worte zur Eröffnung der Waldorfschule.

### Der kompetente Waldorfschüler - und die Lehrer?

Buchkritik: W.M. Götte et al.: Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule. VFG, 2009 (437 S., 29€).

Ein neues Buch beschreibt auf vielen, vielen Seiten die "Kompetenzen", die Waldorfschüler in der Waldorfschule erwerben, und sucht damit Anschluss an die gegenwärtige Bildungsdiskussion. Was dabei völlig ausgeblendet wird, sind die "Kompetenzen" der Lehrer – und die essentiellen Grundlagen der Waldorfpädagogik...

#### Inhalt

Eine tote Sprache – und ein eklatanter Widerspruch

Der blinde Fleck: Die Kompetenzen der Lehrer

Von der Illusion zur Realität

Urteilsvermögen und Willen entwickeln – erst einmal selbst!

**Anhang** (Betrachtung beispielhafter Textstellen)

Abstrakte Einleitung... I ... und Kompetenzbeschreibungen I Rudolf Steiner: distanziert und trivialisiert I Weitere

fragwürdige Stellen

Abschluss

### Eine tote Sprache - und ein eklatanter Widerspruch

Vor wenigen Wochen erschien eine über 400-seitige Ergänzung zum "Lehrplan" der Waldorfschule: "Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule".

Verfasst von W. Götte, K.-M. Maurer und P. Loebell unter Mitwirkung von rund 70 weiteren Waldorflehrern will das Werk einen umfassenden Blick auf die Frage ermöglichen, welche Kompetenzen Waldorfschüler entwickeln (sollten), um den Entwicklungsaufgaben der verschiedenen Altersstufen gerecht zu werden.

Der Leser wird von dem Werk jedoch schnell enttäuscht. Dies beginnt schon mit dem völlig abstrakten einleitenden Teil über den Kompetenzbegriff und seine Grundlagen – und es setzt sich fort in der ebenfalls abstrakten, lieblosen, verstandesmäßig-distanzierten Abhandlung der Kompetenzen. Nur zwei Beispiele der ersten Seiten (im Anhang werde ich dann eine Fülle problematischer Stellen zitieren):

- S. 22: Andererseits sind die Sechsjährigen noch nicht in der Lage, gezielt auf Anweisung hin zu lernen. Sie können zwar beim Erreichen des Schulalters unter Einfluss einer Instruktion ihre Aufmerksamkeit mobilisieren. [...]
- S. 24: So stehen die erworbenen Kenntnisse den jungen Menschen als Fachkompetenzen zur Verfügung: Auf ihrem Hintergrund bilden sie die assoziativen Verknüpfungen für das persönliche Weltverständnis aus.

Im Hauptteil ist dann zwar immer wieder von "Entwicklungsaufgaben" der Kinder und Jugendlichen die Rede, aber man *erlebt* keinerlei Interesse an den jungen Menschen, sondern vielmehr eine selbstbezogene Darstellung: Seht her, was die Waldorfschule leistet, welche Kompetenzen sie "produziert"!

Man hat das Empfinden, dass der detaillierte Waldorflehrplan einfach auf Kompetenzwortschatz "umgeschaltet" wurde und das Ganze dann völlig abstrakt formuliert wurde, um reibungsfrei und passgenau an den erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Mainstream-Diskurs anschließen zu können.

Mit diesem Buch strebt man nach Anerkennung durch die herrschende Wissenschaft – um den Preis, dass Sprache, Denken und Empfindung ebenso absolut tot sein müssen und sind. Man will der Waldorfpädagogik Anerkennung verschaffen – und tötet sie dafür.

Als einen unendlichen Gegensatz dazu muss man folgende Worte Rudolf Steiners erleben, die er während einer Konferenz mit den Lehrern im Sommer 1920 aussprach:

Sie selbst als Lehrer der Waldorfschule werden sich immer mehr in die Durchschlagskraft des Geistes hineinfinden und die Möglichkeit finden, alle Kompromisse beiseite zu lassen. [...] Wenn solche Leute, die im heutigen pädagogischen Leben drinnenstehen, uns loben, da müssen wir denken, da muß etwas bei uns nicht stimmen. Wir brauchen nicht jeden gleich hinauszuwerfen, der uns lobt, aber wir müssen uns klar sein, daß wir sorgfältig untersuchen, was wir nicht richtig machen, wenn wir gelobt werden von denjenigen, die im heutigen Erziehungswesen drinnenstehen. Das muß unsere gründliche Überzeugung werden. [...] Wir müssen auch innerlich, dem Gemüte nach, tatsächlich Anthroposophen sein im tiefsten Sinne des Wortes als Waldorflehrer [...]

24.7.1920, GA 300a, S. 166f.

Für Waldorflehrer kann dieses Buch nicht geschrieben sein. Es ist ein einziges seelentötendes Werk. Wendet man den Kompetenzbegriff einmal auf die Autoren selbst an, so muss man sagen: *Eine* Kompetenz haben sie auf keinen Fall – ein wirkliches Erleben der Anthroposophie.

Würde man wirklich die Anthroposophie erleben, wäre es unmöglich, dass die Sprache abstrakt bleibt.

Doch abstrakt wird von "Entwicklungsaufgaben" der Kinder und Jugendlichen gesprochen, abstrakt wird aufgezählt, welche Lehrplaninhalte ihnen dabei helfen sollen - fast nirgendwo ist auch nur ansatzweise eine reale Liebe zu realen Menschen zu empfinden.

Das ist das Furchtbare: Es geht um das wunderbare Ideal der Waldorfpädagogik, aber es ist in Sprache und Darstellung völlig getötet worden - und so auch jede Grundlage, um das Ideal verwirklichen zu können.

Die Frage ist: Wird es genügend Waldorflehrer geben, die ein solches unmögliches Unternehmen erkennen und empfinden, was hier geschieht? Wird es genügend Menschen geben, die sich nicht von dem Äußerlichen blenden lassen von der scheinbaren Tatsache, dass es um die "Weiterentwicklung" und die äußere Anerkennung der Waldorfpädagogik geht - sondern erleben, was *real* der Fall ist?

### Der blinde Fleck: Die Kompetenzen der Lehrer

Die Beschreibung der einzelnen Fachkompetenzen in der Oberstufe liest sich, als würde jeder einzelne Schüler umfassend enzyklopädisch ausgebildet. Viele der genannten Themen können in jedem Fall nur angerissen oder in Auswahl exemplarisch behandelt werden.

Und auch dann wird mit den langen Listen von Lehrplaninhalten und zu erwerbenden Kompetenzen ein Idealfall beschrieben, der in dieser Form so gut wie nie eintreten wird.

Aber gerade an dieser grandiosen Auflistung von Erreichnissen des "idealen Waldorfschülers" stellt sich eklatant die Frage, welche Lehrer es bräuchte, um dem Anspruch dieses Buches auch nur halbwegs gerecht zu werden. Der Alltag auch an Waldorfschulen ist allzuoft, dass Jugendliche die Stofffülle über sich ergehen lassen, dass sie nicht erleben, wozu Eurythmie, Buchbinden oder höhere Geometrie gut sein sollen usw.

Das lebendige Weltinteresse, das Rudolf Steiner so intensiv betonte, wird also oft überhaupt nicht geweckt - oft nicht einmal das Interesse an den eigentlichen Unterrichtsinhalten.

Und mit voller Wucht steht hier vor einem die Frage nach den Kompetenzen *der Lehrer*! Dies ist eine Frage, die das Buch nahezu völlig ausblendet. Wie es die ideale Fülle zahlloser Kompetenzen der Schüler schildert, so sehr - und mehr noch - setzt es den idealen Lehrer einfach voraus.

Die meisten Fach-, Methoden- und auch viele Sozialkompetenzen wird jeder gute Fachlehrer mehr oder weniger gut vermitteln können. Aber gerade das, worauf die gesamte Waldorfpädagogik abzielt - das *volle Hineinstellen von Menschen in diese Welt*, von Menschen, die ein tiefes Weltinteresse entwickelt haben und zu ihren eigenen Impulsen erwachen -, das ist etwas, was mit abstrakten "Sozial- und Selbstkompetenzen" überhaupt nicht erfasst werden kann - und was Fähigkeiten der Pädagogen braucht, die unbedingt immer wieder genannt werden müssten, wenn es um mehr als ein theoretisch-abstraktes Werk ginge.

Ein Kompendium über "Kompetenzen in der Waldorfschule" ist absolut unvollständig - ja völlig abstrakt und phrasenhaft -, wenn nicht davon gesprochen wird, welche Kompetenzen sich die Waldorflehrer erwerben müssten. Jede Waldorfschule versagt in der Verwirklichung ihrer eigentlichen Ziele, wenn ihre Lehrer nicht einen energischen Weg der Selbsterziehung und Selbstschulung gehen.

Diese eigentlichen Ziele werden in dem Buch kaum genannt. Die Beschreibung der "Selbstkompetenzen" bleibt auch im Abschnitt über die Oberstufe abstrakt und phrasenhaft.

Ein Lehrer, der so formuliert, wird die Schüler niemals begeistern können! Warum werden dann ganze Bücher so verfasst? Ein Buch, das die in der Waldorfschule sich entwickelnden Kompetenzen beschreibt, müsste vor innerer Begeisterung leuchten! Ist der völlig abstrakte, tote Stil ein Tribut an die Leser der akademischen Welt oder *können* die Autoren nicht anders?

Wenn die Waldorfbewegung sich dem toten Denken und (Nicht-)Empfinden der übrigen Welt derart anbiedert, ist sie völlig verloren. Es ist völlig unmöglich, dass ein Lehrer, der solche abstrakten Kompetenz-Zusammenstellungen verfasst, jene "erweckende Erziehung" realisieren kann, die Rudolf Steiner für die letzten vier, fünf Schuljahre als absolut notwendig schilderte.

#### Von der Illusion zur Realität

# Die "Kompetenzen", die sich der Waldorflehrer erwerben müsste, sind schnell "genannt", Rudolf Steiner selbst hat sie formuliert:

Denken Sie daran, daß der Lehrer ein Mann der **Initiative** sei, daß er niemals lässig werde, das heißt, nicht **voll bei dem dabei** sei, was er in der Schule tut, wie er sich den Kindern gegenüber benimmt. Das ist das erste: Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und kleinen Ganzen.

Das zweite, meine lieben Freunde, ist, daß wir als Lehrer **Interesse** haben müssen **für alles** dasjenige, was in der Welt ist und was den Menschen angeht. [...] Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten der Menschheit interessieren. Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes interessieren können. [...]

Und das dritte ist: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren **nie ein Kompromiß** schließt **mit dem Unwahren.** Der Lehrer muß ein tief innerlich wahrhaftiger Mensch sein, er darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren [...]

6.9.1919, GA 294, S. 193f.

[...] Sie werden nicht gute Erzieher und Unterrichter werden, wenn Sie bloß auf dasjenige sehen werden, was Sie tun, wenn Sie nicht auf dasjenige sehen werden, was Sie sind. [...] der Mensch in der Welt wirkt nicht nur durch dasjenige, was er tut, sondern **vor allem durch dasjenige, was er ist**. 21.8.1919, GA 293, S. 26f.

Mit dem Kinde müssen wir **innerlich zusammenleben** können! Wir müssen so das Menschliche lebendig in uns aufgenommen haben, daß wir mit dem Kinde lebendig zusammenleben können. Bloßes Verstehen des Kindes nützt gar nichts.

1.7.1923, GA 304a, S. 89.

Es zeigt sich hier, dass der Waldorflehrer vor einer ungeheuren Aufgabe steht, wenn er das eigentliche Ziel der Waldorfpädagogik erreichen will. Seine Aufgabe ist es, zunächst (und fortwährend) selbst ganz Mensch zu werden.

Nur dann kann er jene Vollmenschen erziehen (d.h. ein Wegbereiter für solche werden), von denen Rudolf Steiner sagt:

Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. **Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschen aus ihr machen**; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will. 1919, GA 24, S. 37, "Freie Schule und Dreigliederung".

### Urteilsvermögen und Willen entwickeln – erst einmal selbst!

Die Waldorfbewegung sollte aufhören, sich abstrakt um die Kompetenzen des idealen Waldorfschülers zu kümmern, und anfangen, um die notwendige innere Entwicklung ihrer realen Lehrer zu ringen.

In zahllosen Wiederholungen wird immer wieder das "Urteilsvermögen" als zu erwerbende Kompetenz der älteren Waldorfschüler genannt. Die Waldorfbewegung sollte selbst endlich wenigstens so viel Urteilsvermögen entwickeln, dass sie erkennt, wie wenig an den entscheidenden Grundbedingungen für die Verwirklichung wahrer Waldorfpädagogik gearbeitet wird.

Und die Erkenntnis allein reicht nicht - der Wille zur Tat müsste hinzukommen! Die "Willenserziehung" ist ebenfalls eine oft wiederkehrende Phrase - in bezug auf die Schüler! Wie steht es mit der Willenserziehung der Lehrer - in bezug auf den Willen zur Selbsterziehung?

Wie steht es mit dem Willen der Lehrer, die *grundlegenden* "Kompetenzen", die Rudolf Steiner nannte, wirklich immer mehr zu entwickeln?

Dieser Wille ist größtenteils *nicht da*, und wer meint, dies seien unwahre "Vorwürfe", möge sich klar machen, dass es im Grunde keine lähmenden Konferenzen, keine sozialen Probleme im Kollegium, keine Schwierigkeiten bei der Frage "Wer macht…" usw. geben könnte, wenn die Selbsterziehung der Waldorflehrer eine Realität wäre. Stattdessen *sind* aber die angedeuteten Probleme (und viele andere) die reale Wirklichkeit in den Waldorfschulen.

Das Buch von Götte et al. trägt den Titel "Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule". Man möchte diesen Titel ganz und gar auf die Pädagogen übertragen - dann würde eine Realität daraus. Ein Kompendium über den Kompetenzerwerb von Waldorfschülern, *ohne dass die Entwicklungsaufgaben der Lehrer* 

erfüllt sind ist, ist entweder eine Lüge oder lässt die wesentlichsten Ziele der Waldorfpädagogik stillschweigend von vornherein weg (und ist damit ebenfalls eine Lüge).

So ist das Buch eine "schöne", "elaborierte" Ausarbeitung eines Ideals, aber es bräuchte vielmehr ein klares Erkennen der überhaupt nicht schönen, sondern erschreckenden Realität der Waldorfschulen - nämlich der absoluten Idealferne in bezug auf die essentiellen Grundlagen, die Rudolf Steiner den ersten Waldorflehrern gleichsam mit flammenden Worten ins Herz schrieb.

Bleibt man für diese Realität blind, wird man sich weiter einreden können, was man doch seit 90 Jahren Großartiges leistet. Gemessen an verwahrlosten Hauptschulen oder Mainstream-Gymnasien mag man sich auf die Schulter klopfen in bezug auf den eigenen allerhöchsten Impuls, mit dem die Waldorfschule ins Leben trat, scheitert man heute fortwährend in erschreckender Weise.

Dies nicht zu sehen, hieße, einem Jugendlichen zu gleichen, der sich in maßloser Überschätzung seiner noch ganz unentwickelten Fähigkeiten für den großartigen Mittelpunkt der Welt hält...

# Anhang: Betrachtung beispielhafter Textstellen

### Abstrakte Einleitung

#### Extrem abstrakt ist der erste Teil über den Kompetenzbegriff:

- S. 22: Andererseits sind die Sechsjährigen noch nicht in der Lage, gezielt auf Anweisung hin zu lernen. Sie können zwar beim Erreichen des Schulalters unter Einfluss einer Instruktion ihre Aufmerksamkeit mobilisieren. [...]
- S. 24: So stehen die erworbenen Kenntnisse den jungen Menschen als Fachkompetenzen zur Verfügung: Auf ihrem Hintergrund bilden sie die assoziativen Verknüpfungen für das persönliche Weltverständnis aus.
- S. 44: Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb sollten die Schüler erleben, dass sie diejenigen Handlungsdispositionen ausbilden, die sie aktuell für die Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben benötigen [...]
- S. 87: In einem zweiten Ansatz können wir also die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung, in einer Art Momentaufnahme als Charakteristik des Schülers stellen, die letztlich in eine Beurteilung führen kann. (Wie ist der Schüler zu Beginn oder vor Beginn des Prozesses, was kann seine Persönlichkeitsentwicklung vorantreiben?)
- S. 104: Das neu erwachte Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten oder deren Mangel erfordert ein Selbstvertrauen, das auf der kompetenten Teilhabe an gemeinschaftlichen Lebensvollzügen beruht.

### ... und Kompetenzbeschreibungen

### Diese Abstraktheit setzt sich fort, wenn im folgenden dann verschiedene Altersstufen behandelt werden:

- S. 114 (Turnen): Die Kinder schulen dabei ihre Körperkoordination, ihre Raumorientierung und ihr Zeitgefühl, sie beugen Organ- und Haltungsschäden vor und steigern allgemein ihre physische Leistungsfähigkeit.
- S. 152 (Biologie): In der naturkundlichen Beschäftigung mit Pflanzen und Tieren geht es vor allem um den Aufbau einer von moralischer Verantwortungsfähigkeit getragenen Beziehung zur Natur und zur Umwelt schlechthin.
- S. 168 (Sexualkunde): Wenn, wie es oft sinnvoll erscheint, in der 6. Klasse Sexualität explizit im Unterricht thematisiert wird, ist im Sinne der Ausbildung sowohl von Sozialkompetenz als auch von Individualkompetenz der Zusammenhang von Respekt vor dem anderen Geschlecht, Selbstverantwortung, Verantwortung gegenüber dem Partner, Verantwortung gegenüber künftigem Leben, von Kommunikation und Beziehungspflege unter Einbeziehung des Geheimnisses von Liebe und Begegnung mit der eigenen Sexualität im Heranwachsenden herzustellen.
- S. 208 (dito): Wenn die Heranwachsenden lebens- und entwicklungsbedingt ab dem zwölften Lebensjahr beginnen, sich aus Liebe oder Entdeckungsfreude in Beziehungen unter Einschluss der Option sexueller Erfahrungen zu erproben, setzt dies den Aufbau von Kommunikationsfähigkeit [...] voraus.
- S. 317 (Schreinern): In der 9. Klasse stehen die Schüler vor der Aufgabe, ihren (während der Pubertät umgebildeten) physischen Leib von der Ebene des Seelischen neu zu ergreifen. Hier bietet das Schreinern eine klare Raum- und Maßorientierung.

#### Rudolf Steiner: distanziert und trivialisiert

Sobald eines der recht wenigen Zitate Rudolf Steiners auftaucht, erlebt man immer wieder den radikalen Unterschied zwischen der sonstigen toten Abstraktion und einer kurz hereinleuchtenden Sphäre echter Wirklichkeit. Auf diese Weise sind diese Zitate regelrechte Fremdkörper im Text. Umgekehrt haben die Autoren ein distanziertes Verhältnis zu Rudolf Steiner und bemühen sich vor allem um den Anschluss an den etablierten Diskurs.

Entscheidende Aussagen Rudolf Steiners werden zwar wiedergegeben, aber an sie kann in den folgenden Ausführungen nicht im geringsten angeschlossen werden. Sie bleiben entweder isoliert stehen oder werden in trivialer oder problematischer Weise interpretiert.

S. 34: "Im Grunde genommen muss es auch bei den seelischsten Dingen vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife auf das Können hinauskommen. Das Können wird aber nur erreicht in diesem Alter, wenn man alles bis zum Bilde bringt." (R. Steiner 1920-23/1983, S. 94). An diesen Äußerungen ist zu erkennen, dass R. Steiner selbst den Kompetenzerwerb als ein wichtiges Ziel seines Schulkonzepts ansah.

Welch ein armseliger, furchtbarer Kommentar! Die Waldorfpädagogik ist jene Pädagogik, die Vollmenschen ins Leben stellen sollte! *Alles* geht bei ihr auf das Können aus - der Kommentator aber fühlt sich bemüßigt, darauf hinzuweisen, dass "R. Steiner selbst" den Kompetenzerwerb als wichtig ansah!

S. 38: "In der Schule muss das Kind lernen, vom Leben zu lernen, sodass es nicht aufhört – wegen seiner toten Begriffe und dergleichen –, im späteren Dasein vom Leben zu lernen, und nicht starr wird." (R. Steiner 1919-1920/1998, S. 62). "Lernen, vom Leben zu lernen" entspricht einem Erziehungskonzept, das die Bildung von persönlichen Ressourcen für eine erfolgreiche Bewältigung individueller *Entwicklungsaufgaben* anstrebt.

Auch hier wird der viel tiefer gehende Begriff des "vom Leben lernen" heruntergebrochen auf die Bewältigung individueller "Entwicklungsaufgaben". Die Verbindung zwischen Mensch und Welt geht dadurch fast völlig verloren, der Aspekt des tiefen Weltinteresses und eines Lernens, um in der Welt zu wirken, ist überhaupt nicht mehr erlebbar.

S. 51: Indem die Schülerinnen und Schüler elementare Begriffe wichtiger Lebensverrichtungen bilden – etwa über den Betrieb der elektrischen Bahn, über Seifenfabrikation, Zigarettenfabrikation, Spinnereien, Webereien etc. –, entsteht in ihnen nach Steiners Auffassung die Sehnsucht, wissbegierig zu sein auf alles, was in ihrer Umgebung vorgeht.

Hier gibt der Autor Steiners "Auffassung" distanziert-objektiviert wieder, als ob es um ein abstraktes Referat ginge und nicht um die Beschreibung wesentlicher Erkenntnisse, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegen (müssten)!

Auf S. 216 ist zum ersten Mal (!) wirklich von dem wesentlichen Aspekt der anthroposophischen Menschenkunde die Rede - davon, dass der Mensch ein geistiges Wesen ist und Leib, Seele und Geist unterschieden werden müssen. Dann heißt es u.a.:

S. 216: Zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik gehören daher elaborierte Auffassungen über die leibliche und die innere Wesenheit des Menschen ("Wesensglieder"), welchen der Leib als ihr Instrument zugeordnet ist. Die zugrunde liegende Methodologie begreift den Menschen als ein Ganzes, in ihm wirken physiologische Prozesse mit mentalen wechselseitig zusammen.

Allein in diesen zwei Sätzen häufen sich wieder die Kniefälle vor der herrschenden Wissenschaft und sonstige Abstraktionen. Das Wort "elaboriert" soll dem Satz offenbar eine Substanz verleihen, die er sonst nicht hat. "Auffassungen" können jederzeit bestritten werden, sind sie doch stets subjektiv - im Gegensatz zu Erkenntnissen und Ergebnissen der Geistesforschung. - "...welchen der Leib ... zugeordnet ist" ist eine dieser furchtbar abstrakten Formulierungen, wie sie das ganze Buch durchziehen. Und die "mentalen Prozesse" sind wieder einmal ein "vorauseilender Gehorsam" gegenüber der "üblichen Terminologie", in Wirklichkeit aber eine Unwahrhaftigkeit.

S. 220: Rudolf Steiner hat für diese seelischen Phänomene das Einfließen einer Seelenkraft beschrieben, die er "Astralleib" nennt.

Der Astralleib ist etwas ganz anderes als eine Seelenkraft, nämlich der Träger der drei Seelenkräfte Denken, Fühlen und Wollen, und es geht auch nicht um ein "Einfließen", sondern um die "Geburt des Astralleibes". Beides wird wenige Sätze später richtig wiedergegeben. Solche Formulierungen wie das "Einfließen einer Seelenkraft" jedoch stellen die

gesamte Anthroposophie in ein völlig falsches Licht - sie suggerieren einen phantastisch-materialistischen Okkultismus, also das genaue Gegenteil der klaren Geisteswissenschaft Rudolf Steiners! Ist dies wirklich die Verständnistiefe der Autoren?

Wenige Seiten später, auf S. 228, wird ein längeres Zitat Rudolf Steiners wiedergegeben, wo er schildert, wie das Kind mit dem 12. Lebensjahr durch das veränderte Verhältnis zum Knochensystem ganz in das Erleben von Mechanik und Kausalität hineinwächst. Direkt anschließend heißt es weiter:

S. 228: Mit Antonio Damasio gehen wir davon aus, dass die Seele den Leib bewohnt oder, wie er formuliert: "die Seele atmet durch den Leib". Die sich ergebende Entwicklungsaufgabe ist daher: die Wiedereroberung und Durchdringung des Leibes als Instrument der Seele, das neue, fremde Haus bewohnen lernen, das neue Instrument stimmen und spielen lernen.

Das sehr wesentliche Zitat Rudolf Steiners wird also nicht weitergeführt, sondern unvermittelt wird stattdessen auf irgendeinen Wissenschaftler Bezug genommen und die Formulierung der zentralen Entwicklungsaufgabe des Jugendalters an dessen trivial-romantische Aussage zum Verhältnis von Seele und Leib angeknüpft!

### Weitere fragwürdige Stellen

### Im folgenden seien noch zahlreiche weitere Stellen betrachtet:

S. 37: Wer seinen Aufgaben als Partner, Vater, Freund, Vorgesetzter, Kollege etc. nachkommen und dabei gleichzeitig seinen eigenen Ansprüchen gerecht werden will, muss seine Identität immer wieder neu definieren. Unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen könnte Sozialkompetenz also darin bestehen, dass der einzelne Mensch in der Lage ist, unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen gerecht zu werden; gleichzeitig käme es im Sinne der Selbstkompetenz darauf an, die Individualität zunehmend zum Zentrum und Maßstab des Handelns zu machen.

Hier zeigt sich, wie problematisch der Begriff der "Kompetenz" ist. Sozialkompetenz bedeutet tendenziell immer, sich anzupassen, eine Rolle zu spielen, "seine Identität neu zu definieren". Von hier aus ist es nur noch ein gradueller Unterschied zum "flexiblen" Arbeitnehmer und "braven" Staatsbürger.

Sozial- und Selbstkompetenz werden durch die ganze Formulierung de facto *auseinandergerissen*, statt eine Einheit zu bilden. Die Identität *muss nicht* immer "neu definiert" werden - die wahre Individualität wird sich *immer* so verhalten (können), wie es die Umstände erfordern.

S. 51: Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler sollte grundsätzlich aus künstlerischen Gesichtspunkten hervorgehen. Zum Beispiel kommt es beim Zeichnen einfacher geometrischer Formen darauf an, dass die Qualität jeder einzelnen Linie gefühlsmäßig erlebt wird. "Indem man nach und nach alles bloß Intellektuelle aus dem Künstlerischen, aus dem ganzen Menschen herausarbeitet, wir dman auch ganze Menschen heranziehen, Menschen mit wirklicher Initiative, die wiederum Lebenskraft im Leibe haben." (R. Steiner 1920/1977, S. 103).

Ganz abstrakt wird hier ein ganz wesentlicher Grundsatz der Waldorfpädagogik in zwei Sätzen abgehandelt und dann durch ein Zitat Rudolf Steiners gestützt, so dass die Armseligkeit der vorangegangenen Formulierung nicht mehr sofort auffällt. Denn was heißt es, die Qualität jeder einzelnen Linie gefühlsmäßig zu erleben!? Liegt darin nicht eine allergrößte Aufgabe? Welcher *Lehrer* vermag dies wirklich? Es wäre aber Aufgabe des Lehrers, dies erleben zu können. Nur dann kann er es den Kindern überhaupt ansatzweise nahebringen. Stattdessen wird – wie durch das ganze Buch hindurch – der Lehrer völlig verschwiegen und die Kompetenz kurzerhand von den Kindern erwartet – wie "von unsichtbarer Hand" erworben!

S. 65: Das Zusammenbleiben über mehrere Jahre hinweg unterstützt nach Auffassung von Oswald und Krappmann den Aufbau dauerhafter Gruppen und Zweierbeziehungen: [...]

Muss man für solche Trivialitäten sogar noch Drittautoren zitieren, um sie wissenschaftlich zu "belegen"?

S. 67: Schulische Erfahrungen können erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts haben (G. Opp 2007). Dabei ist die Rolle der Lehrerpersönlichkeit nicht zu unterschätzen, denn "unter den am häufigsten angetroffenen

positiven Rollenmodellen [...]" [...] Vor diesem Hintergrund erscheint die bedeutende Verantwortung des Klassenlehrers in der Waldorfschule auch empirisch gerechtfertigt [...]

Auch hier wird es für nötig gehalten, ein Grundelement der Waldorfpädagogik und eine offensichtliche, selbstverständliche Tatsache durch Verweis auf "Forschungen" zu untermauern. Wieviel Vertrauen hat man eigentlich noch in die innere Begründetheit und Selbstevidenz der Waldorfpädagogik?

S. 151: Im Geografieunterricht der 5. und 6. Klasse werden diese Intentionen weiter verfolgt. An der Fußnote 43 auf S. 404 heißt es dazu: C. Göpfert nennt als Ziele des Geografieunterrichts, Weltinteresse und Lebensmut beim Schüler zu wecken. [...]

Diese Stelle ist symptomatisch für das ganze Buch: Letztlich behalten die Lehrplaninhalte die Oberhand. Die eigentlichen, übergeordneten Ziele der Waldorfpädagogik, insbesondere die, die dem Willen des Menschen entsprechen, also etwas das echte, lebendige Weltinteresse, werden entweder überhaupt nicht genannt oder in den Fußnotenanhang verbannt!

Auf S. 157 wird für die Handarbeit der 6. Klasse geschildert, dass die Schüler eine Puppe oder ein Tier aus Stoff nähen. Dann heißt es:

S. 157: Auf das Ausstopfen der entstandenen Hülle folgt schließlich das Applizieren von Haaren, Mähne, Schweif oder Ähnlichem. [...] Die innere Frage nach dem Verhältnis von Leib, Seele und Geist, die in den zwölfjährigen Kindern erwacht, wird auf diese Weise versachlicht und handwerklich bearbeitet.

Hier werden größte Fragen in abstraktester Weise und mit einem Satz abgehandelt! Was soll überhaupt damit gesagt sein, "die innere Frage … wird versachlicht"!? Und hat es irgendetwas mit der inneren Frage nach dem Verhältnis von Leib, Seele und Geist zu tun, wenn man aus totem Material eine Stoffpuppe fertigt? Soll man aus einer so ausgedachten Formulierung schließen, dass die inneren Fragen der Kinder für den Lehrer mit der "Stoffpuppe" erledigt oder auch nur *irgendwie* bearbeitet sind? Der Lehrplan als automatischer Pädagoge? Die Stoffpuppe als Antwort auf tiefe Lebensfragen??

Eine solche Stelle ist symptomatisch für die Blindheit und den Größenwahn eines solchen Buches bzw. innerhalb der Waldorfbewegung.

S. 169: Wie erwähnt (vgl. 2.2) sollen die Unterrichtsinhalte in einer Beziehung zu den Entwicklungsaufgaben der jungen Menschen stehen. Das gilt beispielsweise auch für den Grammatikunterricht. 48

Wesentliche Angaben von Rudolf Steiner gehen im ganzen Buch völlig unter. Der "Rubikon" als tiefgreifender Entwicklungssprung im 9. Lebensjahr wird nicht wirklich behandelt und taucht in dem kurzen Abschnitt "Selbstkompetenz" dieser Altersstufe nicht auf. Ein sehr wesentliches Zitat Rudolf Steiners darüber, wie u.a. der Grammatikunterricht diese "Entwicklungsaufgabe" unterstützen kann, findet sich im Fußnotenanhang als Fußnote 48 im o.g. Abschnitt über Selbstkompetenzen im 12. Lebensjahr!

S. 170: Bedeutende Persönlichkeiten als Vorbilder, eine differenzierte, ästhetische Sprache, ergreifende Erlebnisse in der musischen und bildenden Kunst können im Übergang zum Jugendalter zu biografisch bedeutenden Höhepunkten werden, sofern sie den Schülerinnen und Schülern freilassend, ohne Pathos angeboten werden.

Hier haben wir wieder eine abstrakte Beschreibung von höchst lebensentscheidenden Geschehnissen. Die jungen Menschen sollen sich an Vorbildern begeistern, zu eigenen Idealen erwachen, biografische Höhepunkte erleben können! – Der abstrakte Geist glaubt, dies sei ohne Pathos möglich, denn der abstrakte Geist *kennt* die wirkliche Begeisterung überhaupt nicht! Wirkliche Begeisterung hat immer etwas von Pathos – und kann trotzdem freilassen. Solche "Paradoxien" kann der abstrakte Denker nicht nachvollziehen – der wahre Waldorflehrer aber muss es können. "Ergreifende Erlebnisse ohne Pathos anbieten", das ist dagegen eine wirkliche Unmöglichkeit – und die Schüler werden es dann auch als "allzu gewollt" (bzw. richtiger: allzu ausgedacht, zu *wenig* gewollt) durchschauen und nicht ernst nehmen.

**S. 219ff: Die Übersicht über die Kompetenzen der Klassenstufe 9 und 10** ist subjektiv-beliebig, offenbar wurde die Arbeit der 70 verschiedenen Waldorflehrer nur sehr unzureichend miteinander abgeglichen.

So werden für Klassenstufe 9 und 10 für das Fach Englisch acht verschiedene - überwiegend allgemeingültige -Sozialkompetenzen genannt (wenn man von drei Doppelnennungen absieht!), für Französisch heißt es dagegen nur: "Lernen von und mit Mitschülern". Für andere Fächer wiederholen sich einige für Englisch genannte Punkte wortwörtlich, andere bleiben ungenannt. Für "Sexualkunde" werden gleich 31 "Sozial- und Selbstkompetenzen" genannt, von Aspekten trivial-abstrakten bis hin sehr unrealistischen Erwartungen: zu "Identifikation mit dem eigenen Körper", "Verbalisieren von Haltungen und Absichten", "Handlungskompetenz in Selbstverantwortung entwickeln", "das Leben mit der eigenen Sexualität verantwortlich, kommunikativ und im Sinne der Wahrung der persönlichen Integrität sowie der Integrität der Beziehungspartner bzw. potenziell neuen Lebens zu gestalten".

Als Selbstkompetenz in Mathematik der 9. Klasse ist nur genannt: "Durchhaltevermögen" und "motivierte Mitarbeit". Als Sozialkompetenz in Physik: "Toleranz beim Zuhören"! Und in Musik: "Sich in musikalische Gruppenprozesse konstruktiv und flexibel eingliedern".

Wem die Problematik solcher abstrakten und viel zu kurz greifenden Formulierungen nicht erlebbar ist, dem ist auch das Ideal der Waldorfpädagogik nicht zugänglich. Die hier teilweise ausschließlich genannten Kompetenzen gelten für jede beliebige Schule!

Wo bleibt das lebendige, tiefe Weltinteresse, das die Jugendlichen ja sogar mitbringen und das nur aufgegriffen, wirklich erweckt und dann auch vertieft werden muss? Warum wird es als "Kompetenz" nirgendwo genannt?

Für das Fach Werken heißt es immerhin: "Herstellen von Gebrauchsgegenständen für andere" - aber ist das bereits eine Kompetenz? Nein, es ist eine armselige Formulierung. Und kein Jugendlicher, der ein paar Mal "für andere" gewerkt hat, wird dadurch ein lebendiges Weltinteresse oder ein soziales Empfinden entwickeln. Dieses muss durch das ganze Sein des Lehrers angeregt und wachgerufen werden.

Da die wesentliche Bedeutung des Lehrers (insb. seines *Seins*) im ganzen Buch unerwähnt bleibt, erscheint es nur folgerichtig, dass auch die eigentlich wesentlichen Kompetenzen ungenannt bleiben...

S. 236: [Das Denken ragt] in den Erkenntnissen, die durch das Denken erlangt werden, in den geistigen Bereich des Wesens der Dinge. Die Gefühle sind zusammen mit dem Denken und Wollen Grundlage für Sozialität. Der Wille geht in die Zukunft und ist die Kraft, aus der heraus aktive Gestaltung im Leben möglich wird.

Hier werden bei der Behandlung der Entwicklungen im Jugendalter in kürzester Weise die "spezifischen Aspekte" der drei Seelenkräfte abgehandelt. Wie furchtbar ver-kürzt die umfassende anthroposophische Menschenkunde dadurch wird, sollte jeder Leser empfinden können. Auch dies ist wieder ein deutlichstes Symptom dafür, dass die Autoren es nicht wagen, mit der Waldorfpädagogik ernst zu machen, sondern überall auf der seichten Ebene des unmittelbar Verständlichen und Konsensfähigen haltmachen.

S. 246: Die Waldorfpädagogik ist eine Methodenpädagogik [...] Zwei konstitutive Elemente zeigen das Eigene der Waldorfpädagogik: ihre Methodik und deren anthropologische Begründung einerseits und die Inhalte des Unterrichtes andererseits [...]

Hier haben wir es schwarz auf weiß, dass der Lehrer und sein Sein, seine innere Entwicklung völlig verschwiegen werden. Die Methode und sogar die Menschenerkenntnis wird einfach *vorausgesetzt* – dies ist aber unmöglich, denn wenn sie nicht individuell lebendig erarbeitet wird, *kann* sie gar nicht da sein!

Wenn man das Sein des Lehrers außer Acht lässt, *dann* wird die Waldorfpädagogik zu einer reinen Lehrplan- und Methoden-Pädagogik – dann aber ist sie keine Waldorfpädagogik mehr...

S. 206: Auf die Frage, was die Schule zur Sozialerziehung beizutragen habe, verweist S. Leber auf Steiners Aussage: "Sie hat in allem Unterricht Lebenskunde zu geben." (S. Leber 1996, S. 214). Was damit gemeint ist, führt Leber anhand verschiedener Beispiele aus. Neben dem Geschichtsunterricht der 7. bis 9. Klasse und dem Technologieunterricht in der Oberstufe nennt er auch die Kenntnisse der alles beherrschenden Wirtschaft [...].

Dies ist wieder ein Beispiel, wie man Rudolf Steiner interpretieren zu können meint. Wenn *aller* Unterricht Lebenskunde geben soll, dann sind es eben *nicht* einzelne Fächer oder Epochen! Wundert man sich denn noch, warum die Schule den

Schülern oft so langweilig und fragwürdig wird? Sie wird es immer dann, wenn sie *nicht* wirkliche Lebenskunde gibt (und selbst da, wo der Lehrer zwar inhaltlich-stofflich, aber nicht durch sein ganzes Sein das Leben der Welt hineinleuchten lassen kann).

Rudolf Steiner selbst sagt in seinem Vortrag vom 11.5.1919: "Zu lehren wird sein auf der Altersstufe vom fünfzehnten bis zwanzigsten Jahre, aber in vernünftiger, ökonomischer Weise, alles dasjenige, was sich auf die Behandlung des Ackerbaues, des Gewerbes, der Industrie, des Handels bezieht." (GA 192, S. 98).

S. 274: Maßgeblich ist dann ab Klasse 9 der dezidierte Hinweis Rudolf Steiners, dass zu gelten habe: "Lebenskunde muss aller Unterricht geben", wobei inhaltlich diese Lebenskunde umfasst, was heute eben "Sozialkunde" heißt, gerade auch in dem Sinne einer einführenden Wirtschaftskunde. [...] Diese Kompetenzen können nur erworben werden, wenn Sozialkunde als "Lebenskunde" für viele Fächer Unterrichtsprinzip ist. Dies setzt das Bewusstsein des gesamten Kollegiums für Gegenwartsfragen voraus – eine Forderung, die Steiner nicht müde wurde, den Lehrern der Waldorfschulen zu stellen.

Diese letzten beiden Sätze widerlegen nun also selbst die frühere "Interpretation" Steiners durch S. Leber. Diese Stelle ist eine der ganz, ganz wenigen in dem gesamten Kompendium, wo auf die Bedeutung der inneren Haltung und Entwicklung der Lehrer hingewiesen wird. In einem *einzigen* Satz leuchtet (außerhalb der Zitate Rudolf Steiners) einmal kurz etwas vom realen Wesen der Waldorfpädagogik auf...

S. 279: Jeder Unterrichtsstoff kann bestimmte Fähigkeiten wecken. [...] Welche Fähigkeiten sind das? Welche sollten entwickelt werden? [...] Wie geschieht das? Wie bewusst gehen Lehrer damit um? Das sind Fragen der Methodenkompetenz der Lehrer.

Fünf Seiten später ist dies die zweite Stelle, wo einmal ganz kurz bewusst gemacht wird, wie wesentlich die ganze Kompetenzfrage von den Kompetenzen des Lehrers abhängt – und dass es eine völlig offene Frage ist, ob er diese besitzt oder entwickelt bzw. entwickeln will oder überhaupt die Notwendigkeit dessen sieht (oder nicht)!

S. 341: Als ein Kernergebnis des Erwerbs von Methodenkompetenzen aus dem schulischen Bereich kann das selbstständige, sachgerechte Umgehen mit Arbeitsmaterialien jeder Art bezeichnet werden. Dazu gehört, das Material selbstständig zu recherchieren, zu exzerpieren und zu strukturieren, also das Auswerten wissenschaftlicher Texte oder Fachartikel, das Studium und die Bearbeitung von Fallbeispielen, die kritische Einordnung und Interpretation von Quellen.

Das ist die abstrakte Formulierung von Methodenkompetenzen, die normalerweise am Ende eines Hochschulstudiums real erworben worden sind! Als vereinfachende Vorstufe mag es in der Schule möglich sein, es klingt aber eher so, als wurde hier mal eben aus abstraktem und Denken und Reputationstrieb heraus mehrere Stufen zu hoch gegriffen!

- S. 346: Die notwendige Aktivierung des Willens geschieht durch vertiefte exemplarische Beschäftigung und durch künstlerisches Erfassen von Zusammenhängen.
- S. 349: Die zu erwerbenden Sozialkompetenzen sollen am Ende der Schulzeit an den Punkt gelangt sein, an dem der junge Erwachsene mindestens im Ansatz über einen Überblick über die eigene Situation in Bezug auf die anderen und die Welt verfügen kann. Dies bringt die Bereitschaft mit sich, Verantwortung gegenüber der Welt, der Gesellschaft und sich selbst zu übernehmen. Im sozialen Sinne bedeutet dies, Zusammenhänge fachübergreifend als Phänomen erkennen zu können. [...] [...] wichtige Erscheinungen [...] werden vor ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Hintergrund als Grundlage für das jeweilige Handeln *erkannt*, Chancen und Probleme sozialen Wandels vor dem Hintergrund der Globalisierung gesehen. So entsteht Verantwortung für das Leben und die Erde [...]

Hier bleibt völlig unklar, woher der Wille zu Verantwortung und zur Mitgestaltung der Welt kommen soll. Erkenntnisse führen eben *nicht* von selbst zu Willensimpulsen, wie es ja das erste Zitat auch besagt. Aber auch die vertiefte Beschäftigung und ein "künstlerisches Erfassen" von Zusammenhängen bleibt als Quelle von Willensimpulsen fragwürdig.

Selbstverständlich ist dies wichtig als Überwindung reinen Faktenwissens. Das reale Erwachen von Willensimpulsen braucht aber auch hier wieder das lebendige Vorbild des Lehrers! Wird an ihn nicht wirkliches Weltinteresse und wirkliche Weltverantwortung erlebt, hilft auch aller exemplarischer und künstlerischer Unterricht wenig.

Setzt das Buch auch hier wieder das Sein des Lehrers voraus? Der abstrakte Sprachstil zeigt eher, dass es (absichtlich) vergessen wird.

#### **Abschluss**

Dieses Buch gibt sich als ein Meilenstein der Waldorfbewegung, doch es zeigt in größter Deutlichkeit, wo die Waldorfbewegung steht und hinsteuert – weg von Rudolf Steiner, weg von der wahren Waldorfpädagogik...

"Sie selbst als Lehrer der Waldorfschule werden sich immer mehr in die Durchschlagskraft des Geistes hineinfinden und die Möglichkeit finden, alle Kompromisse beiseite zu lassen. [...] Wir müssen auch innerlich, dem Gemüte nach, tatsächlich Anthroposophen sein im tiefsten Sinne des Wortes als Waldorflehrer [...]" *Rudolf Steiner*.

### Von angeblichem Hochmut und wirklichem Erleben

Antwort auf Vorwürfe nach meiner Buchkritik "Der kompetente Waldorfschüler - und die Lehrer?".

#### Inhalt

Vorwürfe eines Lehrers und eine Antwort Abstrakt bleibendes Denken... ...oder wirkliches Erleben Zum Abschluss

### Vorwürfe eines Lehrers und eine Antwort

In Bezug auf meinen Aufsatz "Der kompetente Waldorfschüler – und die Lehrer?" fragte mich ein Lehrer kürzlich eindringlich, woher ich mir das Recht nähme, zu glauben, diese Dinge beurteilen zu können. Meine Aufsätze würden einen unglaublichen Hochmut zeigen. Ich würde den wirklichen Alltag der Lehrer weder sehen, noch sehen wollen. Ich selbst sei kein Lehrer, stünde ganz außerhalb und würde die Dinge "ganz von oben" betrachten und darüber urteilen. In meiner Buchkritik ließe ich im Grunde nichts gelten und würde keinerlei Wertschätzung für das zeigen, worum sich jeder Lehrer täglich bemühe. Es gehe aber darum, das "Ideal in der Wirklichkeit zu erleben", also zu erleben, wie in jedem Lehrer dieses Ideal lebe.

Es ist absolut nicht mein Anliegen, "alles schlechtzumachen", in vernichtenden Urteilen Kollegen vor den Kopf zu stoßen, zu moralisieren oder zu demoralisieren. Weder zweifle ich am großen Engagement (bis hin zur Überlastung) jedes Einzelnen, noch daran, dass jeder Lehrer eine Idealvorstellung der Waldorfpädagogik – in jeweils unterschiedlichster Tiefe und Ausprägung – in seiner Seele trägt. Auch sehe ich sehr genau, welche Probleme und Belastungen der konkrete Alltag in einer Schule mit sich bringt.

Meiner Ansicht nach liegt die Gefahr des Hochmutes viel weniger darin, auf Schwächen bzw. Probleme hinzuweisen, als darin, "wohlwollend" und "wertschätzend" zu beurteilen, ob jemand etwas "gut gemacht" hat. Es wäre wirklich vermessen, sich hinzustellen und zu beurteilen, dass jemand anders etwas "gut gemacht" hat! Probleme, Versäumnisse und ähnliches kann man jedoch erkennen – und ein Urteil darüber kann ganz objektiv sein. Es mag schmerzvoll sein und muss dennoch nicht ein Be-urteilen sein. Es geht allein um die klare Erkenntnis dessen, was notwendig wäre und was derzeit so schwerwiegend versäumt wird – aus welchen Gründen auch immer...

In diesem Sinne verstehe ich alles, was ich schreibe. Ich beurteile nirgendwo den einzelnen Menschen. Ich beschreibe jedoch das, was sich erleben lässt, was ich erlebe, und das enthält dann selbstverständlich auch ein Urteil – so wie es Urteile meines Gegenüber sind, ich sei hochmütig, ich hätte überhaupt nicht das Recht zu einem solchen Urteil usw.

#### Abstrakt bleibendes Denken...

Ich glaube, das größte Problem ist gerade hier das Missverstehen. Auch in der Buchkritik ging es mir nicht um ein vernichtendes Urteil über die einzelnen Autoren, die zu diesem Buch beitrugen – sondern um einen Blick auf das, was man an dem Buch selbst, am Stil, in einzelnen Abschnitten usw. erleben kann. Ich habe versucht, deutlich zu machen, wie die ganze Art des Buches immer wieder geradezu *abführt* von dem, was eigentlich das Wesen der Waldorfpädagogik wäre.

Der Lehrer, mit dem ich sprach, meinte, dass andere Menschen aus dem Buch sehr viele Anregungen empfangen können. Auch das ist für mich wieder keine Frage. Man wird aus *allem* Anregungen empfangen können, wenn man die Dinge in sich lebendig macht. Die Frage ist nur: Sind die Dinge bereits so lebendig geschrieben, dass sie auch in der Art, *wie* sie geschrieben sind, etwas vom Wesen der Waldorfpädagogik in sich tragen – oder führen sie in der Art, *wie* sie geschrieben sind, gerade in die Irre?

Natürlich enthält das Buch eine ungeheure Fülle an Material – und bringt sehr, sehr viele Gedanken über Inhalt und Ziele der Waldorfpädagogik. Und *trotzdem* wird gerade durch den ganzen Stil des Buches jeder Mensch, der diese Pädagogik nicht selbst schon ganz von innen kennt, von ihrem eigentlichen Wesen abgehalten, weggeführt. *Das* habe ich versucht, in einer tatsächlich sehr scharfen Kritik deutlich zu machen. Scharf deshalb, weil es sich um ganz entscheidende Fragen handelt und die bestehende Unklarheit in diesen Fragen die Waldorfbewegung immer weiter in die Veräußerlichung und den Verlust ihrer Substanz führen wird.

#### ...oder wirkliches Erleben

Daher wiederhole ich hier nochmals meine Überzeugung, dass ein Buch über die "Kompetenzen des Waldorfschülers" ganz anders hätte geschrieben werden müssen, wenn man an ihm den Geist der Waldorfpädagogik hätte erleben sollen. Man erlebt an diesem Buch eben vor allem den toten Geist, die allgemeine Intellektualität. Man kann sich darin täuschen, weil ja von geistigen Inhalten die Rede ist. Es geht aber nicht darum, abstrakt von solchen Dingen zu reden, die man als "Waldorflehrer" und "Anthroposoph" "weiß", sondern darum, das als Realitäten wirklich zu *erleben*. Dann aber würde man über dasselbe niemals mehr so abstrakt schreiben können. Der Stil zeigt, dass man das, wovon man spricht, allenfalls (mit Hilfe des anthroposophischen Hintergrundwissens) *abstrakt* erlebt – es soll aber für den wahren Waldorfpädagogen unmittelbares Erleben in der Wirklichkeit werden. Nur so wird man – immer mehr – ganz und gar "von innen heraus" mit seinen Schülern mitleben können.

Dieses Erleben der seelisch-geistigen Realitäten ist nicht einfach so zu haben. Die "Begrifflichkeiten" der Anthroposophie verhelfen zu einem ersten (intellektuellen) Verständnis – aber sie erzeugen schnell die Illusion, damit wäre schon alles getan oder gar schon jenes Erleben da, auf das ich hier hindeuten möchte. So ist es aber nicht. Ein immer tieferes Erleben des Seelisch-Geistigen setzt voraus, dass man selbst dieses Seelisch-Geistige sucht, erstrebt, erforscht, vertieft, verwirklicht – mit anderen Worten: es setzt einen realen geistigen Schulungsweg voraus.

Vieles ist möglich ohne ein solches tieferes Erleben. Man kann die Lehrplanempfehlungen, die Methodik und Didaktik der Waldorfpädagogik auch so umsetzen, man kann auch so ein erfahrener Lehrer werden, bis zu einem gewissen Grade eine gute oder sehr gute Beziehung zu den meisten Schülern haben (u.a. je nach eigenem Talent). Doch ein tiefes Verständnis für die Kinder und Jugendlichen, jeden einzelnen, wird nur möglich werden aus einem tieferen Erleben heraus. Wenn man dies verneint, weiß man eben nicht, wie tief das Verständnis sein könnte! Und wie verwandelnd dies wirken würde...

Rudolf Steiner sprach davon, dass das einzelne Kind dem Lehrer (im realen Erleben) zum Rätsel werden muss. Ein tieferes Erleben macht die Fragen nicht kleiner, sondern größer! Aber gerade das Leben mit solchen Rätseln ist eine reale Kraft, gehört zu dem, was *eigentlich* erzieherisch wirksam ist. Ein solches tieferes Erleben ist aber etwas, was nur durch einen wirklich begonnenen und immer kräftiger werdenden Schulungsweg errungen werden kann.

#### Zum Abschluss

Man mag andere Formen der "Waldorfpädagogik" genügend finden, man mag selber diesen eigentlichen Weg nicht gehen wollen – das ist dann auch eine Realität. Ich will nur darauf hinweisen – und dazu habe ich das Recht, weil es die Wahrheit ist –, dass das Wesen der Waldorfpädagogik sich erst da in voller Gestalt zu offenbaren beginnt, wo die Notwendigkeit des inneren Schulungsweges voll erkannt und dieser Weg auch tatsächlich begangen wird. Diese Frage kann man nicht ernst genug nehmen, denn die Gefahr (und die Realität) ist überall und immer wieder, dass man sie zu leicht nimmt...

Ich will (und kann!) also überhaupt niemanden zwingen, diese Frage so ernst zu nehmen – aber ich will klar aussprechen, was die tiefergehende Wirklichkeit der Waldorfpädagogik ist oder wäre. Dies geschieht allein aus Liebe zu diesem wahren Wesen der Waldorfpädagogik – und zum Wesen der heranwachsenden Menschen, dem gerecht zu werden doch das hohe, zur Selbsterziehung und Selbstverwandlung befeuernde Ideal von uns allen als Lehrer, Eltern und Erzieher sein kann

Hören wir also auf, uns des Hochmuts zu beschuldigen, anerkennen wir vielmehr die Wahrheit und betreten wir – mutig und demütig zugleich – den Weg zum wirklichen Erleben des Geistes!

### **Destruktive Kritik?**

Eine Erwiderung auf immer wieder zu erwartende Vorwürfe (siehe auch: Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel").

Man könnte die Empfindung oder den Standpunkt haben, das auf diesen Seiten Ausgeführte sei doch destruktive Kritik; das in der Waldorfbewegung Geleistete sei doch großartig und nach wie vor zukunftsweisend. Scharfe Kritik daran sei dagegen destruktiv, mache das Geleistete grundlos schlecht, erzeuge ungute Emotionen usw.

Diesen Standpunkt kann man haben. Es kommt ganz auf die Sichtweise an - auf das, was man sieht und was man nicht sieht, was man empfindet und was man nicht empfindet - und wie man schaut und empfindet.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal begründen, wie man zu dem ganz anderen Standpunkt dieser Seiten kommen kann und warum es keine destruktive Kritik ist.

Wer die Waldorfpädagogik wahrhaft liebt und sie als tief notwendige Pädagogik unserer Zeit erkannt hat, wird immer tiefer erleben (oder zu erleben suchen), was das Wesen dieser Pädagogik ist. Gerade die *zentralen* Worte Rudolf Steiners zu den ersten Waldorflehrern werden auf ihn einen tiefen Eindruck machen, und er wird in *diesen* die Lebensgrundlage der Waldorfpädagogik empfinden.

Rudolf Steiner hat viele einzelne Anregungen für den Lehrplan nd die Methodik gegeben, er hat bisweilen auch gesagt, das Einzelne werde sich finden (bzw. sollte der einzelne Lehrer selbst finden). Was er den ersten Lehrern aber ganz innig ans Herz legte, das waren einige wenige "goldene Regeln" - grundlegende Bedingungen (nicht nur Empfehlungen), die sich nicht auf den Lehrplan usw. bezogen, sondern *auf den Lehrer selbst*.

### Furchtbare Veräußerlichung...

Was man in der Waldorfbewegung erleben kann, ist eine furchtbare Veräußerlichung. Die Waldorfbewegung hat heute einen detaillierten "Lehrplan" und seit neuestem auch eine sehr detaillierte Beschreibung der in der Waldorfpädagogik zu erwerbenden "Kompetenzen" (> Buchkritik hier), aber die "goldenen Regeln" für die Lehrer werden völlig missachtet. Während der "Waldorfliteratur-Berg" in die Höhe wächst, legt sich auf die wesentlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik eine immer dickere Staubschicht…

Oder welcher Lehrer hat diese wesentlichen Grundlagen täglich vor dem inneren Auge, welcher Lehrer trägt sie im Herzen und bemüht sich täglich um ihre Verwirklichung und immer weitere Vertiefung?

Wer nimmt die *Grundbedingungen* der Waldorfpädagogik *ernst*? Wo dies *nicht* geschieht, wo man sich also um alles andere, nicht aber um dies kümmert, kann man nur von Veräußerlichung sprechen. Und wenn man Rudolf Steiners Worte wirklich *erlebt*, dann *erlebt* man diese Veräußerlichung auch. Wenn man also die Waldorfpädagogik wirklich liebt, muss man bei dem Erleben einer solchen Veräußerlichung aufschreien - innerlich und auch öffentlich.

Denn was sich dann (heute) noch als "Waldorfpädagogik" entfaltet, ist dann keine mehr. Es ist noch der Lehrplan, es sind noch die Methoden, es ist aber nicht mehr ihr Wesen. Äußerlich scheint alles zu "stimmen", es ist aber nur leere, trügerische Form.

Das Wesen der Waldorfpädagogik liegt in gewisser, sehr weitgehender Weise im Lehrer - aber in einem Lehrer, der die wenigen "goldenen Regeln", die essentielle Bedingung der Waldorfpädagogik sind, durch und durch beherzigt und auf diesem Wege durch und durch ein anderer Mensch wird - erst wahrhaft (Waldorf-)Pädagoge wird.

Erst an einem solchen Lehrer würden die Kinder und Jugendlichen *wahrhaft* erleben, was es heißt, Mensch zu sein - und erst ein solcher Lehrer würde mehr und mehr das *wirkliche* werdende Wesen seiner Schüler erleben und für dieses wahrhaft Wegbereiter sein können.

#### ... und die Konsequenzen

Das will man heute nicht hören; der Anspruch ist einem zu groß, so weit will man nicht gehen. Dann aber soll man ehrlich und deutlich sagen, dass man eine *andere* "Waldorfpädagogik" will und treibt, *nicht* die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners.

Die wenigen "goldenen Regeln" sind einem heute zu viel, man hat sie vielleicht noch im Hinterkopf, aber man *lebt* nicht nach ihnen, lebt nicht *mit* ihnen. Dann ist man aber auch kein *Waldorflehrer* und wirkt nicht in einer Waldorfschule. Der Name ist noch da, aber er ist nicht mehr wahr, ist eine Lüge.

Eine Waldorfbewegung, die nicht ihre wesentliche Grundlage pflegt - die innere Entwicklung des Lehrers -, ist *keine Waldorf*bewegung mehr.

Aus dem Erleben dieser Tatsache sind diese Seiten entstanden. Sie sind keine destruktive Kritik, sondern ein Aufruf, das Wesen der Waldorfpädagogik ernst zu nehmen. Diese Seiten sind eine Apologie dieser wahren Waldorfpädagogik - destruktiv ist dagegen die heutige "Waldorf"bewegung, denn sie missachtet täglich die Lebensgrundlage jener Pädagogik, deren Namen sie noch trägt.

### Vom Verlust der Anthroposophie in der Waldorfschule

veröffentlicht unter dem Titel "Wer ist Anthroposophia?" in der "Mittenmang", Schulzeitung der Waldorfschule Berlin-Mitte, Johanni 2009.

#### Inhalt

Einleitung Anthroposophie und das Wesen des Menschen Die Realität – ohne Anthroposophie Symptome Moralische Forderungen? Und die Eltern?

#### Einleitung

Im Gespräch mit einem anderen Vater unterhielt ich mich über die Frage, welche Bedeutung eigentlich die Anthroposophie in der Waldorfschule hat.

Diese Frage kann man in ihrem objektiven Aspekt betrachten: "Welche Bedeutung *müsste* sie haben, wenn man von Waldorfschule sprechen will? Welche Bedeutung *hätte* sie, wenn es eine wirkliche Waldorfschule wäre?" – oder von ihrem jeweils konkreten Aspekt: "Welche Bedeutung *hat* sie heute in der, in unserer Waldorfschule?"

Ich weiß, dass heutzutage schon das Wort "objektiv" die Gemüter erhitzt, denn es ist doch eigentlich klar, dass es *den* objektiven Aspekt gar nicht gibt? Objektivität gibt es vielleicht in der Wissenschaft, aber sonst doch nicht? Doch, sonst auch. – Das sage ich einerseits, um die Leser zu provozieren (zu konzentrierter Aufmerksamkeit, und sei sie eben hervorgerufen durch inneren Widerspruch), andererseits aber, weil es meine feste Überzeugung ist.

Das Interesse an den Grundlagen der Waldorfschule scheint nicht sehr groß. Wenn ich mich in diesem Eindruck irre, würde mich dies sehr freuen, aber es scheint, als seien die weitaus meisten Eltern völlig zufrieden damit, dass "die Lehrer es schon machen". Wenn es in der Schule gut läuft, dann ist alles in Ordnung. Wenn nicht, nun, dann wird man eben unzufrieden, vielleicht geht man sogar auf die Barrikaden... Aber kümmert man sich selbst um das, was Waldorfschule ist oder sein soll?

Inwieweit ist die Anthroposophie überhaupt in der Wahrnehmung der Eltern? Ist das so ein merkwürdiges Etwas, eine seltsame Lehre, eine Art Theorie und Weltanschauung, irgend so ein Überbau, den "die Waldorflehrer" da mit sich herumtragen? Das könnte das allgemeine, weit verbreitete "Bild" in Bezug auf die Anthroposophie sein. Wie sie mit der Waldorfpädagogik zusammenhängt, weiß man auch nicht genau. Allerdings kriegt man bei den Elternabenden mit, dass es viel mit der Methodik und dem Lehrplan zusammenhängen muss. Rhythmischer Teil, Erzählstoff, Formenzeichnen, Epochen, Eurythmie...

Wenn man während eines Elternabends einmal einen Text von Rudolf Steiner gelesen hat, hat man sogar einen ersten unmittelbaren Eindruck gewonnen – und vielleicht hat einen die Sprache abgeschreckt: kompliziert, verschachtelt, seltsam, umständlich, unverständlich. Diese ersten Eindrücke kann es geben. Aber es ist selbstverständlich, dass man auf diese Weise nicht über die Subjektivität hinauskommt. Wie könnte man ein Lebenswerk, das sich in über 360 Bänden niedergeschlagen hat, nach einem ersten Eindruck beurteilen?

Wenn man aber nur "von außen" von diesem Werk erfährt, *bleibt* es natürlich äußerlich – es bleibt etwas, was irgendjemand mal irgendwann gesagt hat, auch wenn es irgendwo mit der Waldorfschule zu tun hat.

### Anthroposophie und das Wesen des Menschen

Es ist klar, dass man sich frei entscheiden können muss und auch soll, womit man sich tiefer auseinandersetzt. Hier will ich nur darauf aufmerksam machen, dass es nicht die Lehrer sind, die "die Anthroposophie" vermitteln wollen, um die Eltern zumindest ansatzweise zu "gewinnen" – sondern dass es letztlich *Anthroposophie* selbst ist, die verstanden werden will. Noch eine provokante Aussage!

Rudolf Steiner hat immer wieder, zu verschiedensten Gelegenheiten, betont, dass die Anthroposophie etwas ist, was zutiefst mit dem *Wesen* des Menschen zu tun hat – auch wenn sie tiefe Weltgeheimnisse beschreibt, auch wenn sie geistige Grundlagen einer neuen Landwirtschaft, Medizin usw. schildert. Wie sehr diese Anthroposophie mit dem Menschen zu tun hat, kann man gerade an der Waldorfpädagogik erleben.

Rudolf Steiner hat die Entwicklung des Kindes, des werdenden Menschen von verschiedensten Gesichtspunkten aus geschildert und aus dieser Erkenntnis heraus die vielfältigen Anregungen gegeben, die heute zunächst ganz äußerlich die "Methodik" und den "Lehrplan" ausmachen. Wie sehr diese Anregungen (selbst da, wo sie zunächst nur sehr äußerlich aufgegriffen werden) dem Wesen der Kinder in ihrer jeweiligen Altersstufe entgegenkommen, wird man in der pädagogischen Praxis immer wieder erfahren.

Und dennoch geht es natürlich nicht nur um die Anwendung einer einmal festgehaltenen Methodik, eines gewordenen "Lehrplans". Sondern worum es geht, ist, dass Anthroposophie im Lehrer nach und nach die lebendige Erziehungskunst weckt. Es geht darum, dass Anthroposophie im Lehrer selbst zum Leben wird. Dieses Ideal kommt in vielen wunderbaren Worten Rudolf Steiners zum Ausdruck:

"Der ist nicht wirklicher Lehrer und Erzieher, der Pädagogik sich angeeignet hat als Wissenschaft von der Kindesbehandlung, sondern derjenige, in dem der Pädagoge erwacht ist durch Menschenerkenntnis." *Oktober 1919, GA 24, S. 90.* 

Die Betrachtungen, die eine geisteswissenschaftliche Pädagogik so anstellt, wie wir sie angestellt haben, gehen alle darauf aus, den Menschen intimer kennenzulernen. Aber wenn Sie dann über diese Dinge meditierend nachdenken, so können Sie gar nicht anders als bewirken, daß diese Dinge in Ihnen weiterwirken. ... [Der Erzieher] muß Menschenkunde aufnehmen, Menschenkunde verstehen durch Meditieren, an Menschenkunde sich erinnern: da wird das Erinnern reales Leben. ... Da kommt die Erinnerung quellend aus dem geistigen Leben, ... das schaffende, das schöpferische Sich-Erinnern, das zugleich ein Aufnehmen aus der geistigen Welt ist. ... Das heißt: aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden. Gesinnung muß das werden, Seelenverfassung muß das werden. GA 302a, S. 51-53

[Der heute oft proklamierte Grundsatz, die Individualität des Kindes zu beachten,] erfordert, um in wahrer Praxis zur Geltung zu kommen, eine Seelen-Erkenntnis, die wirklich das Wesen des Menschen aufschließt. ... [Die heutige] Weltanschauung glaubt nur dann einen sicheren Boden unter den Füßen zu haben, wenn sie allgemeingültige Gesetze aufstellen kann. ... Aber die menschliche Seelenwesenheit widerstrebt der Erkenntnis, wenn man sie durch solche Gesetze fassen will. Nur die Natur ergibt sich diesen Gesetzen. Will man das Wesen der Seele durchschauen, so muß man das Gesetzmäßige mit künstlerischer Gestaltungskraft in der Erkenntnis durchdringen. Der Erkennende muß zum künstlerisch Schauenden werden, wenn er das Seelische erfassen will. ... [Erst wahrer Geist-Erkenntnis] kommt es zu, das Wesen des Seelischen aufzuschließen. Sie muß eine wirkliche Erziehungs- und Unterrichtskunst tragen. Denn sie führt zu einer Menschen-Erkenntnis, die so in sich bewegliche, lebendige Ideen hat, daß der Erzieher sie in die praktische Anschauung der einzelnen kindlichen Individualität umsetzen kann. Und erst wer dieses vermag, für den gewinnt die Forderung, nach der Kindes-Individualität zu erziehen und zu unterrichten, eine praktische Bedeutung. ... Wer aber auf die für dieses Gebiet sachgemäße Beobachtungsart eingeht, der schärft sein Seelenauge für das Individuelle der Kindeswesenheit. Ihm wird das Kind nicht zum "einzelnen Fall", den er nach einem Allgemeinen beurteilt, sondern zum ganz individuellen Rätsel, das er zu lösen sucht. ... Eine Pädagogik, die praktisch anwenden will, was theoretisch von vielen als gute Grundsätze verfochten wird, muß gebaut sein auf eine wahre Geisteswissenschaft. Februar 1920, GA 300c, S. 9f. Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule

Die Beschäftigung mit der Geisteswissenschaft führt also dazu, dass sich das "Seelenauge" des Erziehers öffnet, dass der wahre Pädagoge im Menschen erwacht, dass man immer mehr in die Lage kommt, aus einem unmittelbaren Mitleben mit den Kindern, aus einer unmittelbaren Erkenntnis heraus das jeweils Richtige zu tun.

Ein wunderbares Ideal. Wenn man sich ohne Vorbehalte, ganz unbefangen auf das einlassen kann, was Rudolf Steiner hier ausspricht – und wenn man wirklich erkennt, was hier eigentlich ausgesprochen ist –, kann man nur begeistert sein.

# Die Realität - ohne Anthroposophie

Aber wie sieht es in der Realität aus? Haben die Lehrer einer Waldorfschule dieses Ideal ansatzweise verwirklicht? Streben sie ihm überhaupt nach? Streben sie nach einer vertiefenden Beschäftigung mit der Anthroposophie?

Soweit ich es bisher an unserer Schule wahrnehme, muss ich leider sagen: Nein. Es gibt einzelne Kollegen, bei denen man erlebt, dass die Anthroposophie ihnen ein echtes inneres Anliegen ist. Aber als Stimmung im Kollegium ist es nicht zu erleben, ist vielmehr zu erleben: Es interessiert uns nicht wirklich. Eine Arbeit mit der Geisteswissenschaft findet also nicht statt – und die Frage ist, ob mehr als eine Handvoll von Kollegen aus innerstem Streben heraus zumindest für sich in dieser Weise arbeitet.

Ich bestreite nicht, dass das Kollegium durchaus mit gutem Willen versucht, die jeweils akuten pädagogischen und organisatorischen Fragen und Probleme des Schullebens zu bewältigen. Worum es mir hier geht, ist meine feste Überzeugung, dass man diese Fragen und Probleme niemals wirklich lösen können wird, wenn man das *eigentliche* Streben völlig vernachlässigt. Es bleibt dann immer beim Stückwerk, bei Überforderung, bei Konflikten, bei Folgeproblemen...

Dies beginnt schon bei der Frage, ob man eigentlich ein *Kollegium* ist. Es beginnt bei der Frage, wie man zur Pädagogischen Konferenz kommt, mit welchem inneren Interesse man sich daran beteiligt, ob man die wirklichen Fragen überhaupt wahrnimmt und wie entschlossen man sich um diese kümmert. Es beginnt auch bei einem Symptom wie dem, dass von knapp 30 Kollegen am Tag vor dem 1. Mai (langes Wochenende) nur 11 Kollegen zur Konferenz erschienen – die dann natürlich ebenfalls entsprechend frustriert waren.

Ein weiteres Phänomen, wie es um die Grundlage der Waldorfpädagogik bestellt ist, geht über unsere Schule hinaus. Derzeit wird ein "Leitbild der deutschen Waldorfschulen" formuliert, das im Herbst verabschiedet werden soll. Dort ist von der Anthroposophie und der damit verbundenen Erkenntnis des werdenden Menschen nur in einem kleinen Absatz die Rede. Einem Lehrer unseres Kollegiums fiel dies auf, und er sprach es an. Daraufhin berichtete Herr X, dass es leider durchaus in der Diskussion gewesen war, diesen Hinweis *noch* kürzer ausfallen zu lassen, denn die Vorwürfe der "Öffentlichkeit" richten sich ja immer wieder auf die Anthroposophie, der man Weltanschauungs-Charakter und Schlimmeres vorwirft.

Ein hochstehender Vertreter der deutschen Waldorfbewegung soll einmal gesagt haben, dass es eigentlich ein doppelter Widerspruch ist: Man müsste nach außen hin etwas verteidigen (die Anthroposophie), was im Inneren längst nicht mehr die Grundlage bildet...! Dieses Paradox ist leider weitgehende Wirklichkeit, und das ist die eigentliche Tragik.

#### **Symptome**

Mitte November 2008 war ich selbst auf einer Delegierten-Tagung des Bundes der Waldorfschulen gewesen. Das Thema dort war "Meditation und innere Arbeit des Lehrers". Von zwei Mitgliedern des Bundesvorstandes gab es engagierte, berührende Vorträge. Die übrige Tagung war für mich größtenteils sehr ernüchternd, denn es waren hier allenfalls Fragen und Ratlosigkeit zu spüren, nirgendwo konnte ich erleben, dass dieses Thema an den Waldorfschulen wirklich *lebt*. Und dabei muss man berücksichtigen, dass die Delegierten in der Regel ohnehin zu den engagierteren Kollegen einer Schule gehören...

Wenn an unserer Schule anthroposophische Texte im Kollegium behandelt werden (was zuletzt vor einem halben Jahr der Fall war, siehe Mittenmang 22, "Vom Urvertrauen in die Wahrheit"), beginnt das Problem schon bei der Frage, wer den Text vorbereitet und referiert. Die anderen Kollegen haben "keine Zeit", ihn zu lesen... Aber selbst wenn ein solcher Text gemeinsam während der Konferenz gelesen wird, ergibt sich danach das nächste Phänomen: Wenn das Gespräch darüber beginnen soll, breitet sich zunächst ein bleiernes Schweigen aus...

Irgendwann kommen aus diesem Schweigen heraus zwei, drei Beiträge, und vielleicht entspinnt sich schließlich sogar ein anregendes Gespräch, aber es geht dann meist um eigene Alltagserfahrungen, die oft nur noch sehr oberflächlich mit dem gelesenen Text zu tun haben, allenfalls mit dem spontanen ersten "Verständnis". Dies zeigt, wie wenig man von dieser Anthroposophie wirklich in sein Wesen aufgenommen hat und wie viel man daran eigentlich fortwährend arbeiten könnte, müsste... Und die Mehrzahl der Kollegen äußert sich bei solchen Gesprächen fast nie...

Schlimm ist eigentlich die ganze Stimmung: Die Aufgabe liegt in dem Verständnis des Textes, aber man empfindet sie als etwas Äußeres. Man hat nicht wirklich Lust, man entwickelt keine Begeisterung gegenüber dem, was da steht; in vielen Fällen fühlt man sich wahrscheinlich auch überfordert. Das alles aber sind Bedingungen, die Gift für jegliche Arbeit an und mit der Anthroposophie sind. Man *kann* sich mit Geisteswissenschaft nicht ohne Begeisterung beschäftigen. Alles andere wäre Dogma – und zwar weil man die Anthroposophie dann selbst zum Dogma *macht*, indem man sie "außen vor" lässt, sie nicht wirklich an sich heranlässt, sich nicht wirklich dem öffnet, was da steht.

#### Moralische Forderungen?

Nun können solche Feststellungen natürlich auch nicht dazu beitragen, dass diese Situation besser wird. Sie können höchstens entweder zu einem schlechten Gewissen oder zu einer völligen Abwehr dieser Feststellungen führen. Beides ändert zunächst nichts, macht die Dinge vielleicht sogar scheinbar schlimmer. Schlimmer wird es dadurch aber auch nicht, denn ein schlechtes Gewissen ist nicht immer das Schlechteste – und auch heftiger Widerspruch kann klärend sein.

Aber es gibt ja auch noch ein Drittes: Sinn dieser Ausführungen ist es, die Frage nach den Grundlagen der Waldorfpädagogik aufzuwerfen. Wenn sie dazu beitragen, diese Frage als eine berechtigte und wichtige zu erleben (vielleicht wieder einmal), ist schon etwas erreicht.

Das Tragische ist, dass ja die Eltern durchaus mehr oder weniger bewusst bzw. unbewusst *erwarten*, dass die Anthroposophie Grundlage der Waldorfschule ist – konkret gesagt: dass die Lehrer wirklich aus einem tiefen Verständnis des werdenden Menschen das Richtige tun und jeden einzelnen Schüler auf seinem Weg der Entfaltung seiner Fähigkeiten und Potentiale begleiten und unterstützen...

Es sind ja nicht irgendwelche Eltern, die sich mit der Waldorfschule verbinden – nur teilweise solche, die einfach nur "nicht Staatsschule" wollen. Viele wissen genau, was sie wollen, haben auch schon den Waldorfkindergarten gewählt und sich dort ebenfalls mit der Waldorfpädagogik beschäftigt... Und tatsächlich sagte Anfang Mai anlässlich der Besprechung des "Leitbildes" in der Konferenz ein Kollege: "Ich wundere mich überhaupt, dass Eltern uns nicht noch *mehr* an dem prüfen, was wir proklamieren."

Das Gemeinte zeigt sich z.B. schlagartig in einer Situation wie der folgenden: Zwei Vertreter des Ernährungskreises sind zu Gast in der Pädagogischen Konferenz, um zu erfahren, wie das Kollegium zu ihren ausgearbeiteten Vorschlägen zur Zukunft des Schülercafés steht. Diese zwei engagierten Eltern erwarteten (verständlicherweise), dass ein Kollegium von "Waldorflehrern" recht geschlossen hinter einer gesunden Ernährung auf der Basis von biodynamischer oder zumindest ökologischer Landwirtschaft steht. Was aber war die Realität? Die meisten Kollegen interessierten sich nicht nur nicht für die Fragen bezüglich des Schülercafés (das meilenweit von ihrem gefühlten pädagogischen Alltag entfernt liegt), sie hatten noch nicht einmal die Vorschläge zur Kenntnis genommen!

Es ist dabei recht unwichtig, ob "organisatorisches" Versagen der Konferenzleitung o.ä. dazu führte, dass die Kollegen vielleicht tatsächlich die Vorschläge nicht erhalten hatten – was dann eigentlich ein Affront gegenüber Kollegium und Ernährungskreis wäre –, entscheidend ist die ganze Stimmung, mit der diese Fragen aufgenommen oder eben nicht aufgenommen, sondern innerlich abgelehnt und mit Desinteresse bestraft werden. Noch *vor* irgendeiner inneren Einstellung in Bezug auf "Ernährung" oder was auch immer geht es um ein ganz grundlegendes Interesse und Begeisterung an sich.

In ähnlicher Weise tat es mir geradezu in der Seele weh zu erleben, wie die sehr engagierte "Leiterin" des Gartenkreises, Frau X., in die Konferenz kam, um ihre Ideen und Konzepte vorzustellen und vom Kollegium erbat, ihr mögliche Wünsche in Bezug auf die Gartengestaltung zuzutragen – und wie auch hier allenfalls ein kleinerer Teil des Kollegiums wirklich mit innerer Beteiligung zuhörte. Man fühlte es geradezu handgreiflich, wie hier freudiges Engagement auf eher müdes Desinteresse vieler Kollegen traf. Das darf doch einfach nicht sein! Wie ist so etwas möglich? Frau X. rettete die Situation dann ein wenig, indem sie versprach, mit ihren Schülern im Kunstunterricht einige Vorschläge zu erarbeiten.

Um es nochmals zu betonen: Es geht mir nicht darum, moralisierend irgendwelche Forderungen zu erheben. Alle geschilderten Situationen sprechen für sich – mir geht es darum, sie auszusprechen und sie bewusst zu machen.

Man kann Anthroposophie nicht fordern – aber man kann versuchen, darauf hinzudeuten, worauf es ankäme, und betonen, dass andere "Lösungen" keine Lösungen bringen...

Die Begeisterung und zunächst überhaupt das Verständnis für die Anthroposophie und das, was mit dieser gegeben ist, das muss jeder in sich selbst entwickeln. Es geht dabei gar nicht um ein umfassendes Verständnis im Einzelnen oder gar um hoch entwickelte Fähigkeiten. Allein das Streben, das immer weiter tragende, lebendig bleibende Streben ist es, was zählt.

Die Anthroposophie aber wartet auf den Menschen – denn alles, was sie umfasst, geht unmittelbar den Menschen an, ist Menschenerkenntnis. Wer den Weg der Anthroposophie betritt, wird diese Erfahrung immer bestätigen können – wenn er ihn wirklich betritt, wenn die Anthroposophie nichts Äußerliches bleibt, sondern mehr und mehr etwas wird, was so innerlich zu einem gehört wie das eigene wahre Wesen. *Anthroposophia* ist, wörtlich übersetzt, die Weisheit des Menschen. Sie ist die Fortsetzung der Philosophie, der Liebe zur Weisheit...

#### Und die Eltern?

Aber schauen wir auch einmal auf uns, die Eltern. Es war im Vorhergehenden viel von Lehrern die Rede. Doch wenn Rudolf Steiner von dem "Erzieher" spricht, kann man sich als Vater oder als Mutter ebenso angesprochen fühlen. Wenn man ahnt, was für ein Schatz in der Waldorfpädagogik gegeben ist, um das Wunder des werdenden Menschen tiefer zu verstehen, dann kann es auch für einen selbst ein Ideal werden, das Wesen dieser Waldorfpädagogik zu erfassen.

Ich möchte am Ende auch folgenden Gedanken noch einmal aussprechen: Eine Waldorfschule braucht gerade heute Eltern, die sich mit der Waldorfpädagogik und ihrer Grundlage wirklich verbinden – nicht nur als Eltern mit der Schule, sondern als Eltern mit der Waldorfpädagogik und Anthroposophie selbst. Es geht darum, dass die Lehrer hier nicht allein stehen. Viele Lehrer verbinden sich mit der Anthroposophie gar nicht. Waldorfpädagogik ist aber ohne Anthroposophie nicht wirklich zu haben – es *ist* dann keine, nur der äußere Schein, nur die "gute Methodik", ein recht guter "Lehrplan".

Gäbe es mehr Eltern, die sich mit den Grundlagen der Waldorfpädagogik verbinden, wäre die Substanz einer Schule eine ganz andere – dann würde eine Schule viel mehr "strahlen", eine wirkliche Schulgemeinschaft werden.

Es ist durchaus wichtig, sich um Detailfragen zu kümmern – um den Mittagstisch, um "Stolzenhagen", um den Garten, um den Schallschutz und vieles andere. All das sind bewundernswerte Bemühungen, aber sie bilden nur den Untergrund

für etwas, dessen wirkliche Grundlage vernachlässigt wird – sie kreisen um einen Kern, der hohl ist, wenn man nicht an der Substanz arbeitet...

Auf diese Weise entstehen Reibungsverluste. Probleme treten auf, für die man sich dann die Schuld hin- und herschiebt. Abgesehen von den Unzufriedenheiten und Vorwürfen, die auf diese Weise entstehen, begibt man sich auf "Lösungssuche", intensiviert viel Zeit in neue Strukturen, in Gespräche. Probleme werden durchlitten, "lösen" sich irgendwie, verlieren sich dann im Zeitenverlauf irgendwann in die weniger wichtige Vergangenheit, aber schon treten neue Probleme auf…

Man durchschaut bei alledem nicht die Ursache der Probleme. Und die Ursache besteht darin, dass man nicht an den Grundlagen arbeitet. Würde man dies wirklich ernsthaft und begeistert tun, würden die heute auftretenden Probleme überhaupt nicht *auftreten* – oder sie würden einen völlig anderen Verlauf nehmen und sich viel leichter lösen als heute. Manche Detailfrage würde sich selbstverständlich auch dann ergeben, aber man hätte mehr Phantasie, mehr innere und äußere Kraft und vor allem auch eine ganz andere Art, mit Fragen und Problemen umzugehen...

Das alles mag jetzt wie reine Behauptungen erscheinen, es kann auch nicht weiter bewiesen werden, und trotzdem ist es wahr. Man muss sich auf diese Wahrheit nur einlassen und wird es selbst finden können.

Anthroposophia wartet auf den Menschen – aber sie lässt frei...

### Herausforderungen und Probleme in der Waldorfschule

veröffentlicht in der "Mittenmang", Schulzeitung der Waldorfschule Berlin-Mitte, Ostern 2009.

"Das Kind, das ich erziehe, darf ich nicht von mir aus bestimmen, sondern aus seinem rätselhaften Inneren habe ich herauszuholen, was mir selbst ganz unbekannt ist. … Man kann seine Lehrgegenstände vollständig innehaben … und doch ungeeignet sein zu lehren, weil man dasjenige, was vom Menschen ausströmt, was die Individualität aus dem anderen Menschen herauslockt, nicht kennt."

Rudolf Steiner, 30. März 1905 (GA 53, S. 312f).

An diesem einen, kleinen Zitat aus einem Vortrag Rudolf Steiners – gehalten bereits 12 Jahre vor Gründung der Waldorfschule – wird ganz deutlich, dass es in der wahren Pädagogik ganz und gar um das Kind geht und dieses in seinem wahren, noch un-offenbaren Wesen "gesehen" werden muss.

#### Das Ideal - und die Wirklichkeit?

Schule, auch Waldorfschule, steht immer vor der Gefahr, zu sehr "Schule" zu werden – also zu sehr das, was Schule immer schon war: eine Einrichtung, an der Kinder etwas zu lernen haben, was Erwachsene ihnen beibringen oder nahebringen müssen. Die Gretchenfrage an eine Waldorfschule ist immer wieder: Inwieweit macht sie diesen Gedanken *nicht* mit, inwieweit kann sie dem *ganz anderen Gedanken* folgen, der aus obigen Worten Rudolf Steiners hervorgeht – dass das Kind alles wirklich Wesentliche schon mitbringt und dass es nur darum geht, ob sich dieses auch wahrhaft entfalten kann oder nicht…

Manchmal hört(e) man von Waldorfschulen, dass Kinder traurig sind, wenn es Wochenende wird oder die Ferien anfangen – sie wollen lieber weiter in die Schule gehen...! So etwas wäre ein klares Zeichen dafür, dass das Kind die Waldorfschule unbewusst als jenen Ort erlebt, wo es sein wahres Wesen entwickeln können wird. Aber es ist offensichtlich, dass diese Dinge seltener werden, ja fast völlig der Vergangenheit angehören. Wo gibt es noch diese Kinder, die freitags oder zum Schuljahresende traurig werden? In der Regel gehen die Kinder im ersten, vielleicht auch im zweiten Jahr noch gerne zur Schule – nicht nur gerne, sie lieben die Schule, sie sind voller Begeisterung, lernen zu dürfen. Lernen und Mensch werden ist eins, eine begeisternde Perspektive eröffnet sich...

Doch dann kommt der Zusammenbruch – die tragische Erkenntnis beginnt zu dämmern, dass man nicht lernt, um Mensch zu werden, sondern weil man eben muss; weil Schule eben Schule ist; weil der Lehrer am nächsten Tag die Hausaufgabe kontrolliert; weil die Eltern sich argwöhnisch erkundigen, was man denn heute gemacht habe; weil man es später ja zu etwas bringen soll und und und... Es gelingt also nicht, das Erleben zu erhalten, dass Lernen etwas Wunderbares ist, dass Schule eine Mysterienstätte ist, an der sich das Wesen von Menschen entfalten kann, die die Zukunftsimpulse in sich tragen.

Warum gelingt dies nicht? Hier kommen viele Dinge zusammen, die man zunächst stichwortartig benennen kann: Mangelndes Verständnis für das Wesen der Pädagogik; mangelnde Kraft, dieses Verständnis im Alltag aufrecht zu erhalten und danach zu handeln (eine Fähigkeitsfrage), Überlastung, Konflikte im Kollegium, schwierige Außeneinflüsse aller Art...

# Grundsatzfragen am Beispiel von Russisch

Manchmal eskaliert eine Situation so, dass – wie im Fall der Russisch-B-Gruppe in der 11. Klasse – nichts anderes mehr möglich war als ein Lehrerwechsel. Obwohl dies sicher ein extremer Fall war, wurden dadurch Grundsatzfragen aufgeworfen, die über diesen Fall hinaus von Bedeutung sind. [...]

Frau [...] beschrieb die aufeinander aufbauenden Elemente des Russisch-Unterrichts (die andere Schrift, die sehr differenzierte Grammatik mit ihren Wortarten, Endungen, Fällen, Konjugationen, Deklinationen...) und schilderte, wie angesichts dessen die "schwächsten" Schüler irgendwann "aussteigen", während die "Schnellsten" sich langweilen. Verkompliziert werde die Situation noch dadurch, dass nicht wenige Schüler heute allein schon damit Schwierigkeiten hätten, aufmerksam zu sein und jemandem zuzuhören.

Angesichts jener zwei, drei Schüler in jeder Klasse, die ganz und gar "hinten runter fallen", brachte sie die Problematik in ein drastisches Bild: Man unterrichte als Lehrer diese Schüler gegen besseres Wissen – es sei, wie wenn eine Fliege immer wieder gegen die Scheibe fliegt, und dies, *obwohl sie weiβ, dass es keinen Durchgang gibt*! Sie erwähnte den Mathematikunterricht ihrer eigenen Schulzeit, wo sie in der Oberstufe das Zeichen und die ganze Integralrechnung nie verstanden habe – und fügte hinzu, sie könne unmittelbar nachvollziehen, dass man, wenn man im Unterricht nicht mitkomme, entweder depressiv oder aggressiv werde. Pädagogik sollte fördern, was förderbar ist und nicht auf dem

rumhauen, was nicht kommt... Mit anderen Worten: Sie sollte jedem Kind gerecht werden, den Langsamsten und den Hochbegabten...

Die Frage, die sich hier stellt – und zwar nicht nur für ein bestimmtes Fach –, ist: Wo dient der Unterricht nicht mehr dem Werden des Kindes bzw. Jugendlichen, sondern wo werden Schüler (und Lehrer) zu "Sklaven" des Unterrichts, des Lehrplanes? Was kann man tun, da dies an einer Waldorfschule doch niemals der Fall sein sollte?

### Zur Frage der Ausbildung

Ein weiteres Problem ist die Aus- und Fortbildung von Waldorflehrern. Bereits in der letzten "Mittenmang" wurde berichtet, dass die Situation der Waldorflehrerbildung allein schon quantitativ besorgniserregend ist: Die Zahl der Studierenden geht stark zurück, und schon heute haben über 40% aller Lehrer, die an Waldorfschulen zu arbeiten anfangen, keine Waldorfausbildung (was vor allem die Oberstufe betrifft).

Die Fortbildung ist dann ganz der einzelnen Waldorfschule überlassen – und die Frage ist, wie diese damit umgeht. Wie werden neue Kollegen eingeführt, betreut, welche Fortbildung wird ihnen ermöglicht bzw. was wird in dieser Richtung überhaupt verlangt und wie wird das Ganze mit Bewusstsein begleitet?

Viel Betreuung findet offenbar gar nicht statt – auch diese Tatsache gehört zum Problem "Überlastung". Wie soll man, wenn man bereits selbst weit über 40 Stunden pro Woche für seine Tätigkeit aufwendet, auch noch neue Kollegen begleiten? Als Klassenlehrer muss man allein schon für eine Hospitation eine Vertretung für seinen eigenen Unterricht suchen! (An der Waldorfschule Cuxhaven allerdings haben die LehrerInnen der 5.-7. Klasse die gegenseitige Hospitation zur feststehenden Möglichkeit der Wahrnehmung und des Austausches gemacht, indem sie ihren Hauptunterricht an je einem Wochentag versetzt nach hinten verlegt haben).

Natürlich sind auch an unserer Schule die jeweiligen Fachkollegen für alle Fragen ansprechbar, wobei die Intensität des Austausches natürlich immer von beiden Seiten abhängt. Eine wirkliche Betreuung neuer Waldorflehrer ist dies aber nicht. Aus der Not heraus findet die Schulführungskonferenz dann Wege, den einen oder anderen Kollegen etwas intensiver zu begleiten. Oder sie organisiert auch einmal für ein bestimmtes Fach einen dreiwöchigen Mentoren-Besuch eines erfahrenen Kollegen im Ruhestand – aber was in diesen drei Wochen aufgenommen und dann auch realisiert werden kann, ist natürlich eine ganz andere Frage.

Generell stellt sich im Waldorfzusammenhang das Problem, dass wichtige Erfahrungen geradezu verloren gehen. Wenn jene Kollegen, die die Lehrplan-Anregungen Rudolf Steiners wirklich ganz aufgreifen und umsetzen und real die Erfahrung ihrer *Fruchtbarkeit* machen – wenn jene Kollegen "aussterben", dann stehen die Anregungen nur noch auf dem Papier, denn zunehmend weniger Kollegen werden es wagen, sich vom staatlichen Lehrplan allzu weit zu entfernen... Jener Mentor, der unsere Schule besuchte, konnte aus seiner Erfahrung sofort sagen: Koordinatenkreuz und Parabel sind der 9. Klasse (staatlicher Lehrplan) nicht gemäß, sondern gehören zum Stoff der 11. Klasse! Was die Schüler in der 9. Klasse mühsam innerhalb von drei Wochen lernen müssen, würden die 11.-Klässler innerhalb von drei Tagen verstehen.

Wenn diese wirklichen Entwicklungsgrundlagen nicht berücksichtigt werden, entsteht ein unökonomischer, prüfungsorientierter Unterricht, in dem dann auch andere wichtige Inhalte wegfallen. Die projektive Geometrie in der 11. Klasse würde eine ungeheure Schulung des (selbstständigen) Denkens bedeuten, aber wenn niemand mehr Erfahrungen damit macht, weil immer mehr Kollegen glauben, sie müssten in der 11. Klasse anderes machen – dann kann sich die Fruchtbarkeit all dessen gar nicht mehr erweisen! Man macht die Dinge dann zunehmend so wie in der Staatsschule und kämpft dann hoffnungslos mit dem Umstand, dass die Waldorfschüler den großen Rückstand nicht aufholen, sondern sich dieser zementiert...

Der Ausbildungsrat im Bund der Waldorfschulen hat bereits seit einigen Jahren Empfehlungen entwickelt, die Berufseinführung intensiver zu greifen – umgesetzt wurden sie bisher nicht.

# In einem entsprechenden Papier des Ausbildungsrates stehen folgende, sehr denkwürdige Sätze:

"Schüler, Eltern und Lehrer suchen den Weg zur Waldorfschule und haben ein Recht darauf, dort tatsächlich die Pädagogik vorzufinden, die mit der Namensgebung versprochen wird. [...] Lehrermangel zwingt Waldorfschulen oft zur Einstellung von Kollegen, die noch keinerlei Ausbildung zum Waldorflehrer erhalten haben. Aber auch grundständig und in Vollzeit ausgebildeten Studenten von Waldorflehrerseminaren fehlt oft ein hinreichender Praxisanteil [...] Die Schulbewegung sieht eine Qualifizierung durch Waldorflehrer-Ausbildung als zentrale Aufgabe an, nicht zuletzt, um auch einem beobachtbaren Substanzverlust zu begegnen. [...] Die nachhaltige Versorgung der Schulen mit Lehrern weist vor allem folgende gravierende Mängel auf. Zu viele Lehrerinnen und Lehrer verlassen zu kurzfristig nach ihrer Einstellung wieder die Schule. Wenn junge Lehrer an die Schulen kommen, finden sie häufig ein Milieu vor, in dem sie nicht ihre Berufung leben können. Unter den heutigen Belastungen scheinen Menschen trotz aller Ideale bei mangelnder Realisierungsmöglichkeit in der Praxis früher bereit zu sein aufzugeben. Unabhängig von allen weiteren notwendigen Untersuchungen und Analysen ist eine wesentliche

Ursache dieses Missstandes die mangelnde Begleitung auf dem Weg in die Praxis der Schule. [...] Wer sich länger mit der Kritik von Schülern, Eltern und Kollegen in diesen Bereichen beschäftigt, wird feststellen, dass es sich dabei immer um "Minimal-Erwartungen" handelt. [...] In der Vergangenheit haben viele Lehrer die bei ihnen jeweils notwendige Qualifizierung bzw. Entwicklung nicht vollzogen, so dass nicht wenige Lehrer, den "Minimal-Erwartungen" in zum Teil sehr wichtigen Bereichen nicht gerecht werden."

Da in regelmäßigen Abständen die Qualitätsvereinbarung der einzelnen Schulen mit dem Bund der Waldorfschulen erneuert wird, könnte es sein, dass die Empfehlungen des Ausbildungsrates demnächst Bestandteil dieser Vereinbarung werden – und eine regelrechte, individuell zugeschnittene Berufseinführungsphase dann (theoretisch) umgesetzt werden müsste.

# Die Frage der Überlastung

Die Zeitnot, das Erlebnis des Hetzenmüssens – das war mein erster Eindruck, als ich im Herbst 2007 meine Tätigkeit als Elternvertreter in der Pädagogischen Konferenz begann. Dieses Erleben blieb bestehen – das heißt, es handelt sich um eine permanente Überlastung. Dabei spielt es keine Rolle, ob dies von einzelnen Kollegen nur subjektiv so erlebt wird, weil sie sich vielleicht sagen "mehr als 50 Stunden mache ich für die Schule nicht". Egal, aus welchen Gründen das Überlastungs-Erlebnis auftritt – es ist da und prägt somit das gesamte Schulgeschehen in einer Weise, die man gar nicht überschätzen kann.

Wenn man sich überlastet fühlt, entsteht ein innerer Vorwurf gegenüber der Situation – und natürlich sehr schnell auch gegen konkrete Menschen: gegen Kollegen, gegen Eltern, gegen Schüler... Es ist klar, dass die Frage der Überlastung im Grunde die drängendste ist, wenn Schule überhaupt auch nur im Ansatz ein solcher Ort sein soll, wie es eingangs angedeutet wurde...

Man ist damit also bei einem sehr großen Problembereich angelangt, gewissermaßen bei einem Gordischen Knoten. Die Frage nach dem Umfang der Arbeitsbelastung des Lehrers ist nicht zu trennen von der nach dem Stundenumfang für die Schüler und nach der finanziellen Situation. Was die zeitliche Belastung der Schüler angeht, ist man wieder bei der Frage nach ökonomischem Unterricht (siehe oben) – eine Frage, die Rudolf Steiner immer wieder außerordentlich am Herzen lag, der einmal z.B. mit scharfen die "Mördergrube Stundenplan" geißelte.

"Zeit ist Geld" – dieses Wort stimmt leider insofern, als man die Überlastung des einzelnen Lehrers natürlich sofort lindern könnte, wenn der Unterricht und auch alle sonstige Arbeit auf mehr Schultern verteilt werden könnte. Man ist hier bei der Frage nach der Höhe der staatlichen Zuschüsse und nach den Möglichkeiten der Eltern, die Schule zu tragen (beginnend bei der allein schon großen Frage der "Zahlungsmoral"). Es ist ein sehr großes Problem, dass Waldorflehrer von ihrem Gehalt mehr schlecht als recht leben können – und dass sie von einer Zwei-Drittel-Stelle etwa überhaupt nicht leben könnten!

Diese Zusammenhänge verknüpfen sich dann zu weiteren ungesunden Entwicklungen: So entsteht z.B. aus arbeitsrechtlichen Gründen bei einer Erhöhung des Deputats in zwei aufeinanderfolgenden Jahren ein Anspruch auf dieses erhöhte Deputat – und als Waldorflehrer kann man aus finanziellen Gründen kaum anders, als auf diesem Anspruch zu bestehen, obwohl man weiß, dass dies wiederum für die eigene Belastungssituation, als auch für die ganzheitliche Planung der Stundenpläne große Probleme aufwirft.

Eine erste Lösung wäre es, wenn man sich dazu durchringen könnte, bestehende Deputate und Gehälter zu bezahlen, aber nicht alle Stunden zu geben! Das würde Lehrer und Schüler gleichermaßen entlasten. Man müsste sich dann nur noch darauf einigen, wie der Stundenplan in einzelnen Klassen entschlackt werden kann.

Es ist jedenfalls klar, dass eine heilsame Lösung dieses Problems das entschlossene Vorgehen des Kollegiums erfordern würde, aber – was die finanzielle Grundlage der Schule betrifft – darüber hinaus auch kraftvolle Initiative der Elternschaft. Wenn hier keine Lösungen gefunden werden, wird sich das Problem weiter verschärfen. Und das Problem besteht in dem Teufelskreislauf: Überlastung – Unzufriedenheit – Qualitätsverlust – Verlust der Initiative – weitere Überlastung...

### Die Harmonie im Kollegium ... und darüber hinaus

**Der alles entscheidende Faktor in einer Schule ist natürlich der Umgang miteinander.** Dieser Umgang hat Auswirkungen auf alles andere, was an der Schule geschieht – er wirkt vor allem unmittelbar auf die Kinder und Jugendlichen, die der Schule anvertraut sind.

Wie wichtig Rudolf Steiner diese Frage war, mag aus seinen folgenden Worten hervorgehen, die zugleich zeigen, dass das damit zusammenhängende Problem sehr wohl auch an der ersten Waldorfschule schon existent war:

"Gedeihen kann die Waldorfschule nur dann, wenn das Kollegium harmoniert in sich. Es ist nicht möglich, daß jeder jedem ganz gleich sympathisch ist. Aber das ist seine Privatsache. Das ist etwas, was nicht ins Kollegium hineingehört. Aber insofern das Kollegium repräsentiert den Gesamtstatus der Waldorfschule, hängt das Gedeihen der Waldorfschule von der inneren Harmonie im Kollegium ab. Es ist ein großer Unterschied, ob irgendjemand jemandem draußen sagt, "das geht mir auf die Nerven", oder wenn das Wort hier in der Konferenz fällt." (23.1.1923, GA 300b, S. 238).

"Das ist, um was ich Sie bitte, einmal ernsthaft anzufangen, wenigstens hier, an der Stätte der Waldorfschule wenigstens aufrechtzuhalten, daß wir nicht über Disharmonien einfach in eine Atmosphäre von Augen-Zudrücken übergehen, daß wir uns ehrlich aussprechen. Ist es denn unmöglich, daß sich die Leute sagen, ich habe dies und jenes auf dem Herzen gegen dich, und man leidet sich deshalb nicht weniger gern, und arbeitet deshalb nicht weniger gern zusammen? Warum soll man sich nicht die Wahrheit unter die Augen sagen und trotzdem sich schätzen und achten?" (31.1.1923, GA 300b, S. 246).

"Wir können unmöglich wirken in einem solchen Sinn, wie ich eben im Vortrag auseinander setzte, wenn nicht alle Untergründe im Kollegium gesund sind, wenn nicht jeder mit dem anderen, und in und aus dem anderen wirkt. Das muß auch in unserer Schule immer mehr gepflegt werden. Man muß, wenn man zu einem Lehrer in die Stunde kommt, immer auch wissen und fühlen, was die anderen tun. [...] Dies Zusammenwirken ist so wichtig, und das muß seinen Impuls bekommen in den Konferenzen. Wenn bei uns jeder seinen Weg ginge und für sich wirkte, würden wir die Aufgabe nicht erfüllen können."

(16.10.1923, GA 300c, S. 100).

"Ist es nicht so, wie es bei allen solchen Dingen ist, daß eigentlich derjenige, der unzufrieden ist mit den Zusammenkünften oder was immer, viel dazu beitragen kann, sie besser zu machen, indem er persönlich in der Konferenz selbst sich bemüht, es besser zu machen? [...] Ich kann nicht verstehen, wie nicht eigentlich die Stimmung herrschen kann: Ich bin todfroh, wenn ich mit allen Waldorflehrern um einen Tisch herumsitze. Das wäre die richtige Stimmung: Nun war schon acht Tage keine Konferenz; ich bin heilfroh, daß ich mit allen zusammensitzen kann. Wenn man das sieht, daß es nicht so ist, bekommt man eine Art von Starrkrampf. Es gibt doch keinen Waldorflehrer, der nicht einen anderen Waldorflehrer mit Wohlwollen ansieht."

(6.2.1923, GA 300b, S. 269f).

Das kann man dann auch auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern übertragen – und natürlich auch auf das Verhältnis zwischen Erziehern und Kindern... Und man wird immer wieder Rudolf Steiners zentralen Satz bestätigt finden: Alle Erziehung ist Selbsterziehung. Was hat alle "Schule" für einen Sinn, wenn wir uns als Menschen nicht liebevoll und verständnisvoll begegnen? Dieser Gedanke muss einen gerade zu Ostern tief bewegen.

### Zusammenfassung

Die Waldorfpädagogik ist an sich eine ungeheure Herausforderung – und zwar aus dem einzigen Grund, weil Erziehung selbst, jedes einzelne Kind eine ungeheure Herausforderung, eine große Frage mit sich bringt... Ein Erzieher (sei es ein Lehrer oder seien es Eltern), der mit sich selbst zufrieden ist, ist bereits kein guter Erzieher mehr... Man darf nie den Blick dafür verlieren, was man alles nicht vermocht hat – und muss in diese Richtung unablässig weiter streben.

Die Frage der Ausbildung ist für die Waldorfpädagogik eine essentielle – an dieser Frage entscheidet sich, in welchem Maße die Waldorfschule weiter an Substanz verliert... Eng damit verbunden ist das allgegenwärtige Problem der Überlastung, denn ein überlastetes Kollegium kann sich umeinander oder auch nur um neue Kollegen nicht wirklich kümmern. Und ein weiterer Faktor des gesamten "Gordischen Knotens" ist das Geld, die finanzielle Basis, die derzeit ebenso "tönerne Füße" bildet.

Unter all diesen Herausforderungen leidet dann auch die Harmonie untereinander – und fehlende Harmonie führt natürlich wiederum zu einer Verschärfung jedes einzelnen Problems.

Die zentrale Frage ist also immer: Wie findet sich eine Schulgemeinschaft zusammen? Wie gelingt es, diese Gemeinschaft immer wieder entstehen zu lassen? Und die Antwort ist, in ihrer allgemeinen Form: Nur durch den guten Willen des Einzelnen – und durch Ideen und Taten, denen es genau um eine solche Gemeinschaft geht. Möge also dieses Osterheft der "Mittenmang" auch in dieser Hinsicht ein Aufruf für den Einzelnen sein, die Quelle des guten Willens in sich zu suchen!

### Schlafen die Waldorfschulen oder nicht?

#### Aspekte zur Selbstprüfung

Entgegnung auf den Aufsatz "Zeitgemäße Selbstbestimmung" von Christoph Wiechert, Leiter der Pädagogischen Sektion in Dornach, im "Goetheanum" vom 14.12.2007, den er als Antwort auf meine Buchbesprechung "Die neue Waldorfschule" schrieb, nachdem er dazu offenbar einige Reaktionen erhalten hatte. Ich fand Wiecherts Text sehr problematisch, siehe hierzu meine >> Gedanken zu Wiecherts Text.

In der letzten Ausgabe des "Goetheanum" schrieb Christoph Wiechert in seinem Aufsatz "Zeitgemäße Selbstbestimmung", der Rezensent des Buches "Die neue Waldorfschule" von Rüdiger Iwan "versteigt sich zum Satz: "Die Waldorfschulen haben das 20. Jahrhundert verschlafen."

Der Waldorfimpuls ist etwas derart Wesentliches, dass ich (der Rezensent) auf Christoph Wiecherts Beitrag noch einmal antworten möchte. In der Tat ist der zitierte Satz so pauschal, dass das Gemeinte tiefer verborgen ist als bei anderen Sätzen. Ich habe beim Schreiben der Rezension lange überlegt, ob ich mir diesen Satz, der aus Iwans Buch stammt, zueigen machen soll. Wenn er aus dem Munde eines Gegners käme, wäre er absolut fruchtlos. Aus dem Munde eines engagierten Waldorflehrers kann und soll er zu denken geben. Genau das ist die Absicht von Iwan: Schonungslose Aufdeckung dessen, was aus seiner Sicht heute der ungeheure Abstand, ja die Entfernung der Waldorfschulen von dem Ideal ist, das Rudolf Steiner klar vor Augen hatte. Iwan will aufwecken, und deshalb kann man diesen pauschalisierenden Satz sogar sagen, wenn man im Einzelnen viele fruchtbare Bemühungen und Beispiele sieht.

Iwan selbst entschuldigt sich gleich zu Beginn seines Buches bei allen engagierten Lehrern, denen er Unrecht tut – die Tag für Tag innerlich auf dem Weg sind und Neues entwickeln, um dem Ideal nahe zu bleiben. Ich sehe die vielen positiven Beispiele ebenfalls und habe zur Unterstützung alles dessen auf der Homepage der Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners auf bereits über 60 Unterseiten Texte zum Wesen des Waldorfimpulses und zu zukunftsweisenden Entwicklungen zusammengestellt (www.freunde-waldorf.de/info/waldorf/herausforderungen).

### Die Institution als ständige Herausforderung

Klar ist, dass es Iwan in jenem Pauschalurteil um die Schulen als Institution geht. Natürlich können nicht Schulen schlafen und verschlafen, sondern immer nur konkrete Menschen. Doch Institutionen haben eben eigene Gesetze, in ihnen wirken immer die Widersachermächte und drängen zu kollektivem Handeln. Dem kann man sich kaum jemals völlig entziehen. Die hier wirksam werdenden Kräfte gehen dabei immer mit einem Einschlafen einher, wenn man sie nicht in vollem Umfang erkennt und bekämpft.

Hier stehen wir vor der ersten, riesigen Herausforderung für die Waldorfschulen: Wie kann ein Kollektivismus (aber auch ein Dilettantismus usw.) der Konferenzen immer wieder überwunden werden? Nur durch Erkenntnis der wirksamen Kräfte und ihrer Wirkungsweise. Und dann durch energische Selbsterziehung und bewusstes gemeinsames Üben. All dies muss zusammenkommen!

Vor diesen Herausforderungen steht im Grunde unsere ganze Zeit, dennoch ist ihre Überwindung kaum irgendwo existentieller notwendig als im Bereich der Erziehung und vor dem Hintergrund des Ideals der Waldorfpädagogik.

Dazu kommt nun die Tatsache, dass die Lehrer an Waldorfschulen ganz unterschiedlich mit diesem Impuls und erst recht mit der Anthroposophie verbunden sind. Wenn es stimmt, dass mittlerweile jeder zweite neu anfangende Klassenlehrer keinerlei Waldorf-Ausbildung hat (Johannes Kiersch in der "Erziehungskunst" 4/2001), dann ist der Druck in Richtung eines fern vom Ideal gelegenen Mittelmaßes noch viel höher, als ich bisher annahm. Aber auch viele Lehrer mit Ausbildung engagieren sich innerlich und äußerlich nur begrenzt, es fehlt die Begeisterung – oder sie geht im Schulalltag verloren. Und nun stelle man sich eine Konferenz all dieser Kollegen vor, die doch das Herz einer Schule sein soll.

Damit wiederum eng verbunden ist nun der eigentliche pädagogische Bereich (im Sinne des pädagogischen Handelns). Auch hier gilt: Es gibt alle Abstufungen, sowohl im Engagement als auch in der Befähigung. Und wenn die Konferenz nicht als wahrhaftiges Herz der Schule arbeitet, dann ist jeder hier außerdem noch "Einzelkämpfer".

Sicher, es gab in den letzten Jahrzehnten "Innovationen". Doch was Christoph Wiechert in der von ihm erwähnten "Erziehungskunst" 11/2003 aufzählt, ist nicht viel bzw. sind nur Glanzlichter einzelner Schulen: Kontakte mit der Arbeitswelt (Praktika etc.), Werkunterricht mit fast professioneller handwerklich-künstlerischer Tätigkeit, abendfüllende Eurythmieabschlüsse, Spitzenleistungen im Technikunterricht, Suche nach neuen Modellen für die Mittel- und Oberstufe. Jede Schule mag sich selbst befragen, wo sie damit steht. Und welcher Aspekt ist wirklich eine Neuerung gegenüber der Pionierschule von 1919 und dem schon damals real Angestrebten?

#### Herzfragen der Pädagogik - oft missverstanden

Alle diese Dinge sind wunderbar, wo sie umgesetzt werden. Worauf es vor allem ankommt, sind die Fragen, die das Kind, der Jugendliche stellt – unausgesprochen, durch seine Existenz. Werde ich gesehen? Lerne ich durch den Lehrer die Welt kennen? Und lieben? Liebt der Lehrer die Welt? Und mich? Das Wesentlichste ist also die Gesinnung des Lehrers. Kann diese auch in und aus der Gemeinschaft immer wieder befruchtet, genährt, begeistert werden?

Aber selbst wenn der Lehrer im besten Glauben und Enthusiasmus handelt: Handelt er richtig?

Es besteht eine allgemeine Tendenz zu der Meinung, die Kinder und das, was sie brauchen, erkennen und verstehen zu können (mit Kinderbesprechungen und im Alltag sehr oft auch ohne) – und dann die entsprechenden Maßnahmen zu ergreifen. Wo aber sind Lehrer, die sich energisch im Zurückhalten ihres Urteils schulen – es auch vermeiden, Bilder, Gleichnisse und Erklärungen zu finden –, und sich bemühen, "nur" mit den Kindern und Jugendlichen zu leben, in der Fragestimmung zu bleiben? Erst dieser innere Schulungsweg führt zu einer wirklichen Erkenntnis, die nicht über das Urteil geht, die aber gerade dadurch die richtigen Intuitionen nicht verhindert.

Steiner sagte nicht: Wenn Sie die Kinder anschauen, werden Sie (verstandesmäßig) erkennen, was zu tun ist. Sondern: Wenn man sich meditativ die Menschenkunde erarbeitet, wird man ein anderer Mensch – erst dann kommen die Intuitionen. Hier liegt eine ungeheure Gefahr für die Waldorfbewegung: Die entscheidende Frage, wie man sich dem Wesen des Kindes allein nähern soll und kann, wird allzuoft missverstanden und übergangen. Und dann tritt ein, dass man in bestem Glauben handelt, in der Meinung, das Kind erkannt zu haben und selbstlos das Beste für das Kind zu tun – und bei alledem nicht erkennt, wie sehr man einem subtilen "pädagogischen Hochmut" erlegen und im Verstandesdenken, im "Persönlichkeitsgeist" verblieben ist. Die "exoterische Spitze des Eisberges" spiegelt sich sogar in zwei kürzlich erschienen sozialwissenschaftlichen Studien zur Waldorfschule wieder ("Autorität und Schule" und "Waldorfschule und Schülerbiographie", Zusammenfassungen unter www.waldorfschule-hessen.de).

Das Wesentliche ist der innere Kontakt, das innere Band zu den Schülern – Rudolf Steiner klagte schon 1922 in einem Brief an Edith Maryon, die Lehrer hätten diesen Kontakt mit der Schülerschaft der höheren Klassen ganz verloren. Mir scheint, dieser Verlust droht heute aus den genannten Gründen immer früher. Vermeiden kann man ihn nur durch innere Schulung, Liebe, Interesse, Begeisterung, Humor und Intuition. Das ist ungeheuer viel – aber darum geht es.

Und ein wesentlicher Faktor dabei ist schließlich auch die Methodik. Ich meine hier nicht einmal die Erziehungskunst überhaupt, den künstlerischen Zug in allem Unterricht, das Rhythmisieren in jeder Hinsicht, das Berücksichtigen aller vier Temperamente und so weiter (doch wiederum: wer ringt hier Tag für Tag?). Sondern ich meine Unterrichtsmethoden, die den Frontalunterricht entschieden ergänzen müssen, wenn die Waldorfpädagogik den Kindern und Jugendlichen gerecht werden will: Bewegliches Klassenzimmer, Projektunterricht, Gruppenarbeit, Portfolioansatz... Erziehungskunst muss heute diese Elemente mit einbegreifen – und zunächst will diese Tatsache erkannt werden, denn sonst ist es wiederum nicht das Eigene.

Die Frage ist immer: Was brauchen die Schüler? Man kommt also am Ende immer wieder zur Notwendigkeit der Fragestimmung. Hierfür muss Raum da sein, eigentlich mehr Raum als für alles andere. Wenn die Waldorfschulen wirklich wahrhaftig in einer solchen Fragestimmung leben – die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, die jeweiligen Kollegien – und den Enthusiasmus für ständige Entwicklung ("nicht versauern") mitbringen, dann schlafen sie nicht.

Sicherlich geben täglich Hunderte von Lehrern ihr Bestes, wie Herr Wiechert sagt. Auf der anderen Seite wird sich gerade der wahre Waldorflehrer in der Rückschau immer sagen können: Mein Bestes habe ich eigentlich auch heute wieder nicht erreicht. Das wahre Beste ist nämlich die wahre Vereinigung mit dem höheren Ich – also auch mit den Kräften von Erkenntnis- und Tatenmut. Man kann dies immer nur anstreben – aber nur wenn man es in seiner ganzen Willensrichtung Tag für Tag wirklich tut, tut man "sein Bestes". Dann kann man auch vorbehaltlos (an)erkennen, wo überall man bisher schlafend war.

Ob oder in welchem Ausmaß "die Waldorfschulen" (d.h. jede individuell verschieden) das 20. Jahrhundert verschlafen haben, entscheidet sich nicht an dem unmaßgeblichen Urteil eines Einzelnen, sondern im Lichte der geistigen Welt – im Blick des höheren Ich (des Lehrers und des Schülers) und im noch umfassenderen Blick Michaels und des Christuswesens.

### Waldorfpädagogik ohne Anthroposophie?

Rüdiger Keuler: Waldorfpädagogik ohne Anthroposophie? Zum Niedergang der anthroposophischen Pädagogik. Schriftliche Wiedergabe eines Vortrags vom 22.11.2003 in Pforzheim. [>> Volltext].

In diesem Vortrag möchte ich über den Zustand der anthroposophischen Pädagogik sprechen, wie ich ihn aus meiner Situation heraus wahrnehme. Wenn ich den Begriff anthroposophische Pädagogik gebrauche, meine ich nicht nur die Waldorfschulen, sondern auch die Waldorfkindergärten, die heilpädagogischen Schulen und Heime und die Internatseinrichtungen. Ich gebrauche dieses Wort also als Sammelbegriff.

Der Standort, von dem aus ich diesen Zustand betrachte, ist der des anthroposophisch ausgebildeten Heilpädagogen, der in einer eigenen, ambulanten Praxis arbeitet. In meiner Praxis werden Kinder vorgestellt, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen wie z. B. Aggressionen, Unruhe, provokatives, störendes Verhalten, aber auch Kinder, die Schwierigkeiten im Lernvermögen haben oder andere Entwicklungsrückstände aufweisen. Ich bin dann derjenige, der eine heilpädagogische Diagnose erstellen muss und die Therapie durchführt. Dazu gehören viele Gespräche, die ich mit Eltern, Erzieherinnen, Lehrern und anderen Pädagogen führe, um die Entwicklungssituation des Kindes so weit erklärbar zu machen, dass aus dem Verständnis dieser Situation die Möglichkeit erwächst, in der Umgebung des Kindes Veränderungen in der Erziehungshaltung der Erwachsenen zu bewirken und damit fördernd auf die Entwicklung des Kindes zu wirken.

Ich betrachte den Zustand der anthroposophischen Pädagogik auch aus der Sicht des ehemaligen Lehrers einer heilpädagogischen Waldorfschule und aus der Sicht des Vaters von fünf Kindern, die alle an eine Waldorfschule gingen oder noch gehen. Nicht zuletzt betrachte ich diesen Zustand auch als ehemaliger Waldorfschüler, also eine 40 jährige Wahrnehmung der anthroposophischen Pädagogik. [...]

# Ist die Anthroposophie Voraussetzung der anthroposophischen Pädagogik?

Ich möchte mit einem Zitat von Rudolf Steiner beginnen:

"Das ist es aber, um was es sich handelt: Dass doch alle die einzelnen Unternehmungen herausgewachsen sind aus dem Mutterboden der Anthroposophie und man dessen eingedenk bleiben muss, dass man vor allen Dingen wirklich Anthroposoph bleiben muss, dass man dieses Zentrum nicht verleugnen darf, nicht verleugnen darf als Waldorfschul-Lehrer [...], nicht verleugnen darf als Mediziner, dass man niemals auch nur im Entferntesten auf die Gesinnung kommen soll, zu sagen: Ich habe für die allgemeinen anthroposophischen Angelegenheiten keine Zeit. Sonst könnte zwar eine Zeitlang in jeder dieser Unternehmungen Leben sein, weil die Anthroposophie als solche wirklich Leben enthält und geben kann, aber es könnte dieses Leben nicht auf die Dauer unterhalten werden. Es würde versiegen, auch für die einzelnen Unternehmungen." GA 257 Seite 84. [...]

- 1. So wie jeder Handwerker, jeder Arbeiter, ein Instrument, ein Werkzeug braucht, sei es Zange, Hammer oder Hobel, so braucht auch der Pädagoge ein Instrument und das ist er selbst, seine ganze Wesenheit, seine Persönlichkeit. [...] Das Erziehungsprinzip des zweiten Jahrsiebt z. B. ist die Autorität. [...] Wie macht er sich zu der geliebten, zu dieser würdigen Autorität? Zu der Autorität, der das Kind nachfolgen will, von der es sich etwas sagen lässt? Indem er sich mit der Anthroposophie so verbindet, dass sie wesensverändernd auf ihn wirken kann!
- 2. Das geistige Band zwischen Kind und Pädagogen muss gegeben sein, wenn Erziehung gesundend wirksam sein soll und nicht nur eine wesensfremde Wissensabfüllung, ein geistloses Trainieren von Funktionen. Rudolf Steiner nennt dieses Band die Imponderabilien. "Dasjenige, was wir heute gewinnen als unseren Vorstellungsinhalt, das ist im Grunde genommen etwas sehr, sehr Abstraktes. Durch diesen Vorstellungsinhalt können wir uns als Lehrer, als Pädagogen, als Erzieher auch dem werdenden Menschen nicht nähern. [...] Da bekommt man eine ganz andere Stellung zum Geiste, wenn man sich an dasjenige hält, was Geistwissenschaft geben kann." GA 301 Seite 61. Im weiteren Verlauf des Vortrags wird immer deutlicher, wie es die Geisteswissenschaft ist, die uns zur Realität führt und uns dadurch dem Kinde näher bringt, dazu beiträgt, die "Scheidewände" verschwinden zu lassen.
- 3. Durch die Vertiefung der geisteswissenschaftlichen Menschenkunde, können wir immer besser die Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des werdenden Menschen kennen lernen. Dadurch kommen wir nach und nach dazu, die Veränderungen im Wesensgliedergefüge des Kindes, zuerst ahnend, zunehmend deutlicher, wahrzunehmen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass wir mit unseren Erziehungsmaßnahmen adäquat auf diese Entwicklung einwirken und dadurch zur Entfaltung der Wesenheit des Kindes wesentlich beitragen.

Im Heilpädagogischen Kurs geht Rudolf Steiner genauer darauf ein. Er schildert im zweiten Vortrag, wie der Pädagoge mit seinem höheren Wesensglied auf das darunterliegende des Kindes wirkt. Der Pädagoge wirkt mit seinem Ätherleib auf den physischen Leib, mit seinem Astralleib auf den Ätherleib, mit seinem Ich auf den Astralleib und mit seinem Geistselbst auf das Ich des Kindes. Ausdrücklich betont er, dass auch der allerschlechteste Erzieher mit seinem Geistselbst auf das Ich des Kindes wirkt. In dieser Hinsicht haben wir auch die Möglichkeit, uns der Hilfe der geistiger

Wesenheiten zu versichern, die dieses Geistselbst nicht nur so keimhaft ausgebildet haben wie wir, die uns in der Sprache als der darin wirkende Sprachgenius zur Hilfe kommen. Wir lesen an dieser Stelle, wie wir unsere Wesensglieder so ausbilden, so gestalten müssen, dass sie ein instinktives Verhältnis zu dem entwickeln, was an Hemmungen in den Wesensgliedern des Kindes vorgeht, aber auch Wirkungen von diesen Wesensgliedern des Pädagogen ausgehen müssen, die gesundend und harmonisierend sind. [...]

Walter Holtzapfel hat ein kleines Büchlein über dieses pädagogische Gesetz geschrieben mit dem Titel "Wie wirkt der Erzieher". In dieser Broschüre sagt er, dieses pädagogische Gesetz wäre in der anthroposophischen Pädagogik von den Pädagogen zu wenig beachtet worden, weil es im Heilpädagogischen Kurs stand und von den Heilpädagogen, weil es das pädagogische Gesetz heißt.

Zu wenig beachtet, das kann man vom ganzen Werk Rudolf Steiners im Verhältnis zu uns Anthroposophen sagen.

# Welche Entwicklung vollzog sich stattdessen?

Die oben beschriebenen Wirksamkeiten stellen die Voraussetzungen und den verbindlichen Kern der anthroposophischen Pädagogik und ihrer Wirksamkeit dar. Verbindlich im Sinne von verpflichtend. Natürlich habe ich die Freiheit, ob ich das will oder nicht. Diese Freiheit hört aber mit dem Eintritt in eine Einrichtung der anthroposophischen Pädagogik auf. Ob ich mich mit der Anthroposophie verbinden will oder nicht, diese Entscheidung, die muss ich fällen, bevor ich in eine solche eintrete.

Diese Wirksamkeiten setzen ein Verhältnis zur Anthroposophie voraus, das so intensiv und lebendig ist, dass es auf meine Wesensglieder verändernd wirken kann. Ein Verhältnis, welches mir so zum Bedürfnis werden muss wie die tägliche Nahrung. Ich gehe abends auch nicht ins Bett, ohne an diesem Tag physische Nahrung zu mir genommen zu haben. So kann ich mich als Pädagoge abends auch nicht schlafen legen, ohne an diesem Tag geistige Nahrung zu mir genommen zu haben, ohne mein Verhältnis zum Geistigen aufs Neue lebendig, gegenwärtig gemacht zu haben.

Ohne dieses Verhältnis ist anthroposophische Pädagogik, ist z.B. der Begriff Waldorfschule, ein Etikettenschwindel und damit eine Form des Betruges. Betrug am Kind, das aus seinem Karma heraus mit der Erwartung zu uns kommt, dass wir an der Entfaltung seines geistig-seelischen Wesens gesundend mitwirken, Betrug an den Eltern, die eher instinktiv, unbewusst, dieselbe Erwartung haben, Betrug an der Menschheit, deren Entwicklung das Ferment des geistgemäß erzogenen Menschen gar sehr nötig hätte. Betrug aber auch an unserem höherem Geistwesen selbst, denn wir laden ohne die Erfüllung dieser Verpflichtung schwere karmische Schuld auf uns.

Dieses Verhältnis zur Anthroposophie ist unbequem, anstrengend und mühsam. Immer wieder muss man feststellen, was man noch nicht kann, was man nicht versteht, was man nicht ist und immer wieder muss man es mit viel Geduld und Ausdauer von neuem versuchen. Hinfallen, aufstehen, weitergehen, dass ist das, was an der Geisteswissenschaft erlebt werden muss. Die Freude, die Erbauung und die Lust ist demgegenüber ein Arbeitsergebnis, das sich erst nach und nach einstellt. Dieses Verhältnis setzt auch voraus, dass ich meinen Egoismus und mein niederes Selbst immer mehr überwinden kann.

"Jeder Mensch weiß, wie ihm zunächst das als wahr gilt, was er in seinen Empfindungen und so weiter vorzieht. Erst diejenige Wahrheit aber ist die bleibende, die sich losgelöst hat von allem Beigeschmack solcher Sympathien und Antipathien der Empfindungen und so weiter. Die Wahrheit ist wahr, auch wenn sich alle persönlichen Gefühle gegen sie auflehnen. Derjenige Teil der Seele, in dem diese Wahrheit lebt, soll Bewußtseinsseele genannt werden." GA 9, Seite 46.

Nur durch die Bewußtseinsseele bin ich aber imstande, zu einem lebendigen Verhältnis zur Anthroposophie zu kommen. Wenn wir Bücher von Rudolf Steiner so lesen wie man ein Kochbuch liest, nämlich mit der Verstandesseele, wäre es besser wir würden tatsächlich ein Kochbuch lesen. An mehreren Stellen weist uns Rudolf Steiner darauf hin.

Was uns auch verhindert, zu diesem Verhältnis der Geisteswissenschaft gegenüber zu gelangen, dass ist die Eitelkeit. Darauf weist uns Rudolf Steiner im Heilpädagogischen Kurs im 10. Vortrag hin. Dort schildert er, wie mit dem Entdecken der geistigen Fähigkeiten Eitelkeiten heraufsprießen, die uns daran hindern, die richtigen Intuitionen zu haben und dadurch auf unsere weitere Entwicklung blockierend wirken, da sie uns zu einer Beute der Widersachermächte machen. [...]

Dazu kommt noch, den Menschen im Zeitalter des Materialismus ist ein passives Denken gegeben, ein Denken, das sich am äußeren Schein entwickeln will. Das aktive, selbstständige Denken, das Begriffe unabhängig vom Äußeren in einem rein geistigen Ausgestalten entwickelt, fällt dem heutigen Menschen sehr schwer.

[...]

# Aufsätze und Literatur zum Zustand des Bildungswesens

#### Aufsätze

#### Forum kritische Pädagogik

Herrmann, Ulrich: Wem gehören unsere Kinder? SWR2 vom 9.3.2009 (DOC 10S.).

von Garrel, Magda: **Mit den Augen eines Kindes.** Kinderkulturen, Armutslagen und Unterrichtsbedingungen im Generationenvergleich. Juni 2009 (DOC 27S.).

von Garrel, Magda: "Ist mir doch egal!" Praxisrelevante Fehler deutscher Bildungsförderung. Denkschrift zum Bildungsgipfel am 22.10.2008. (PDF 50S.).

Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum13/2009, S. 87ff.

Lind, Georg: Schulnoten – unzuverlässig und ungerecht, ein undemokratisches und inhumanes Rattenrennen. Online-Dokument (4 S.).

Ekholm, Mats: "Lernen wie im Kloster". In: Erziehung & Wissenschaft, 4/2006 (Ein schwedischer Bildungsexperte über das deutsche Schulsystem).

Herrmann, Ulrich: **Fördern "Bildungsstandards" die Schulbildung?** In: Rekus, Jürgen (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster i.W. 2005, S. 24-52.

Herrmann, Ulrich: Vier Bilder vom Bild des Lehrers. Online-Dokument, o.J. (2006?) (11 S.).

Findeisen, Uwe: Lernwiderstände, Leistungslernen und Schulreform. In: Zukunftswerkstatt Schule 17 (2005), H. 5, S. 55-64.

Findeisen, Uwe: Das Leistungslernen selber sorgt für das Desinteresse am Lernen. Online-Dokument, 2007.

Radtke, Frank-Olaf: **Die außengeleitete Universität.** aus: Forum Kritische Pädagogik. Eine ausführliche Version dieses Textes ist erschienen in WestEnd, Neue Zeitschrift für Sozialforschung 1/2008, S. 117-133.

Herrmann, Ulrich: **Studium Bolognese.** Bachelor und Master in der Lehrerausbildung? Forschung & Lehre, 12/2004, S. 675f.

### Wurzeln & Flügel - Bildungskolumne des Journalisten Reinhard Kahl in DIE ZEIT (und andere ZEIT-Artikel)

Mayer, Susanne: Eine Null, Null, Null. DIE ZEIT, 2.7.2009.

Otto, Jeannette: Die Kita-Lüge. DIE ZEIT, 2.7.2009.

Otto, Jeannette: Wie Lehrer wirklich sind. DIE ZEIT, 4.6.2009.

Kühne, Anja: Die Jungenfalle. ZEIT online, 3.6.2009.

Wiarda, Jan-Martin: Macht Studieren dumm? DIE ZEIT, 23.4.2009.

tsp / dpa: Türken ohne Schulabschluss, ZEIT online, 26,1,2009.

Spiewak, Martin: Das vietnamesische Wunder. DIE ZEIT, 22.1.2009.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Eine Pisa-Bilanz. ZEIT online. 13.11.2008.

Otto, Jeannette: Die Angst der Lehrer. Warum es vielen Pädagogen so schwer fällt, mit Kritik umzugehen. DIE ZEIT, 25.9.2008.

Finger, Evelyn: Die Bombe tickt. [Unangepasste Jugend] DIE ZEIT, 11.9.2008.

Jessen, Jens: Die traurigen Streber. DIE ZEIT, 28.8.2008.

Spiewak, Martin: Weltmeister der Integration. [Toronto] DIE ZEIT, 21.8.2008.

Kahl, Reinhard: Von wegen Konzentrationsschwäche. ZEIT online, 18.8.2008.

Kerstan, Thomas: Unsere Schule ist nicht gerecht. DIE ZEIT, 12.6.2008.

Kahl, Reinhard: Turbopolitik und Lehrplanwirtschaft. ZEIT online, 7.3.2008.

Scholter, Judith: **Die neuen Autonomen.** Ganztagsbetrieb, Teamarbeit, Verantwortung – an einer Schule in Gütersloh haben Lehrer ihren Beruf neu erfunden. DIE ZEIT, 28.2.2008.

Otto, Jeannette: **Der Schulmanager.** DIE ZEIT, 28.2.2008.

#### Sonstiges

Niederhausen, Holger: **Kindheit in Bedrängnis** (Buchbesprechung: Christian Rittelmeyer: Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Kohlhammer, 2007). Goetheanum, 22.6.2007.

Niederhausen, Holger: "Mit dem PC McDonald's spielen". Erziehungskunst 9/2006.

Bruns, Tissy: Von der Unfähigkeit zum Mit-Leiden. Winnenden als Ausdruck einer Kluft: Nie war die Erwachsenenwelt so weit von der Einsamkeit der Heranwachsenden entfernt. Tagesspiegel, 15.3.2009.

Hägler, Max: Auf einmal steht man im Klassenzimmer. SPIEGEL.de, 21.7.2009.

Linksammlung zum Thema "Mobbing".

### Zur Lage der Bildung in Deutschland

ZEPF Zentrum für empirische pädagogische Forschung, Universität Landau. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung: **Ungenutzte Potentiale.** Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin, 2009 (PDF, 95 S.). [Einführung / Zusammenfassung]

Konsortium Bildungsberichterstattung: **Bildung in Deutschland.** Ein indikatorengestützer Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bertelsmann, 2006 (327 S., 10€). [Homepage / Ergebnisse, PDF 34 S.]

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bertelsmann, 2008 (355 S., 10€). [Homepage / Ergebnisse, PDF 21 S.]

LBS / DKSB (Hg.): LBS Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends. PROSOZ Herten ProKids Institut, 2007 (PDF, 203 S.).

Universität Siegen: **Das Kind hinter PISA.** Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt. extrakte 4/2008 (PDF, 35 S.).

Budde, Jürgen: Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Reihe Bildungsforschung des Bundesministerium für Bildung und Forschung, Band 23, 2008 (PDF, 66 S.).

Aktionsrat Bildung: Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresbericht 2008. Hrsg. von der Bayerischen Vereinigung für Wirtschaft e.V., VS Verlag, 2008 (PDF, 186 S.).

Aktionsrat Bildung: Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresbericht 2009. Hrsg. von der Bayerischen Vereinigung für Wirtschaft e.V., VS Verlag, 2009 (PDF, 188 S.).

Oelkers, Jürgen: Schule und Wettbewerb: Neue Perspektiven für Leistung und Qualität. Vortrag vor den Arbeitskreisen Schule-Wirtschaft Südhessen am 3. Juli 2007. (PDF, 20 S.).

Haas, Birgit: So viel Gehalt bekommen Lehrer in Deutschland. Welt online, 4.2.2009.

KMK-Sekretariat: Datenbank Rechtsnormen im Bildungswesen.

BMBF (Hg.) / Bargel, Tino: Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. 2008 (PDF, 60 S.). [>> Kurzmeldung und Kommentar von Georg Lind].

Stern: Kampfplatz Schule. Protokoll eines Lehrers. Stern.de, 5.6.2009.

Hartmann-Wolf, Elke: Wir suchen Helden. Focus Nr. 16, 11.4.2009.

Bergmann, Wolfgang / Winterhoff, Michael: "Sie laufen uns aus dem Ruder". Spiegel online, 30.3.2009.

Bergmann, Wolfgang: Innere Leere. FR online, 26.4.2009.

Graf, Ric: Knochenjob Lehrer. Tagesspiegel, 10.2.2009.

Schenk, Arnfried: Die Standhafte. [Hauptschullehrerin in Berlin-Wedding]. DIE ZEIT, 29.1.2009.

Rogg, Ursula: Frontbericht aus dem Klassenzimmer. Schule in Neukölln. Frankfurter Rundschau, 8.10.2008.

### Zur Lage der Bildung in Europa und weltweit

Borchert, Manfred / Bell, Robert (Hg.): Atlas zum Menschenrecht auf Bildung und zur Freiheit der Erziehung (Schulfreiheit) in Europa. EFFE, Bochum, 2003 (102 S.). Aktualisierte Berichte von 2006 zu verschiedenen Ländern

OIDEL: Report 2007/2008 on freedom of eduacation in the world.

EFFE: Von frühkindlicher Neugierde bis zur Schulverweigerung. Konferenzbericht zur EFFE-Konferenz im Mai 2008 (PDF, 73 S.).

Krumm, Volker: Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur "schwarzen Pädagogik". 2003 (PDF, 11 S.).

Eine Schule für alle - verschläft das schwedische Erfolgsmodell seinen Innovationsvorsprung? (Friedrich-Ebert-Stiftung, 7/2007, 8 S.).

Furukawa-Caspary, Mari: Japanische und deutsche Schulen - ein Erfahrungsbericht. Gesendet am 4.4.2008 auf SWR2 (Manuskript, 10 S.).

Aktiv für Kinder - Informationen zu Schulsystemen in 10 EU-Staaten.

OECD Bildungsstatistiken (Website mit verschiedenen Datenbanken).

OECD: Education at a Glance 2008 / 2007.

OECD: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS [Teaching and Learning International Survey]. 2009 (PDF 307 S.). [Übersicht 1 / Übersicht 2 / erste Ergebnisse dt. PDF 8S. / "Spiegel"-Bericht].

UNESCO: World Education Report 2000. (PDF 169 S.).

UNESCO Institute for Statistics: World Education Indicators (Homepage).

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency): Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. Brüssel, 2009 (190 S., PDF).

Right to Education project (Website).

### Kindheit in Bedrängnis

Buchbesprechung: Christian Rittelmeyer: Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Kohlhammer, 2007.

Veröffentlicht im "Goetheanum" vom 22.6.2007 (Nr. 25).

"Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform" – ein Buch, das mit diesem Titel in einem großen wissenschaftlichen Buchverlag (Kohlhammer) erscheint, dürfte auf jeden Fall ein wichtiger Impuls für die Diskussion in der Fachwelt sein. In vier Kapiteln geht Rittelmeyer auf 150 Seiten auf die Bedrohung der Kindesentwicklung durch die Kulturindustrie und ihre Schädigung durch die "Bildschirm-Kultur" ein, stellt zwei Bildungsmodelle (humanistisch-ästhetisch und technokratisch-ökonomisch) einander gegenüber und behandelt zuletzt nochmals einzelne Aspekte der Kindheit (wie die Akzeleration).

Das Buch ist nicht ganz einfach zu lesen. Durch den Inhalt merkt man dem Autor sein Engagement unmittelbar an, doch die Sprache ist fast überall sehr "akademisch". Dazu kommt, daß Rittelmeyer Forschungsergebnisse vorsichtig zitiert bzw. interpretiert. Beides zusammen führt dann teilweise zu sehr abstrakten Sätzen. In der Regel aber kann man dem Gesagten innerlich gut folgen, und schnell wird auch klar: Die Fakten sprechen für sich.

Im ersten Kapitel entwickelt der Autor zunächst ein Plädoyer für das freie Spiel der Kinder, das wie nichts anderes wichtigste Fähigkeiten anlegt: Soziale Empathie, ein Bewusstsein von Ideal und Wirklichkeit (im Rollenspiel), Phantasie, Kreativität und vieles mehr. Wertvoll sind die zahlreichen Quellenangaben wissenschaftlicher Aufsätze und Studien, die das jeweils Gesagte belegen und auch zeigen, daß Fachleute weltweit auf diese Problemfragen hinweisen. Es ist zum Beispiel außerordentlich aufschlussreich, wenn ein Experte der US-Raumfahrtindustrie den Mangel an fähigen Nachwuchskräften beklagt und nun aber gerade nicht "technologische Frühförderung", sondern eine vertiefte literarische Bildung und mehr freies Spiel fordert – als Grundlage für jene Kreativität und hochkomplexe Vorstellungskraft, die für jegliche Forschung notwendig ist.

Kinder können nur durch eigenes Handeln Fähigkeiten entwickeln. Sind sie dagegen den massiven Einflüssen der elektronischen Bildmedien ausgesetzt, wird echtes Welt-Verstehen und erst recht eigenes Denken und inneres Vorstellen geradezu verhindert. Rittelmeyer belegt dies bis in die neurologischen Grundlagen. So nehmen zum Beispiel bei regelmäßigen PC-Spielern Gehirnaktivitäten zu, die normalerweise für den Ruhezustand typisch sind – eine Art Demenz-Zustand! Mit dem Mensch-Zeichentest wurde bei Vorschulkindern in Göppingen (DE) ihre Fähigkeit untersucht, eine innere Anschauung von den eigenen Wahrnehmungen zu bilden: Die Zeichnungen der Kinder, die viel fernsahen, waren wesentlich rudimentärer (repräsentative Beispiele sind im Buch abgedruckt – eklatant!).

Im dritten Teil weitet Rittelmeyer den Blick auf die Kultur insgesamt und zeigt, daß das Bildungswesen heute von kapitalistisch-ökonomischen und technokratischen Denk- und Handlungsformen (fremd-)bestimmt ist. Man glaubt, durch planbare und vorgegebene "Standards" und Tests entsprechende "Lernziele" erreichen zu können, die wiederum die für die "Konkurrenzfähigkeit" des eigenen "Wirtschaftsstandort" notwendigen "Humanressourcen" sichern sollen... Dem nun stellt er die "humanistisch-ästhetische" Position entgegen, der es nicht um "Instruktion", sondern um echte Bildung geht und für die er als Beispiel Rudolf Steiner zitiert: "Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und kann in ihm entwickelt werden?"

Damit macht Rittelmeyer endgültig darauf aufmerksam, wie sehr die "Bildungsfrage" nur ein Teil der viel größeren "Kulturfrage" ist. Und spätestens wenn er unter Hinweis auf die modernen "Spielfiguren" – aber dies nur als Beispiel – auf die Mechanisierung und Sexualisierung des Menschen hinweist, wird klar, wie hier die anthroposophische Betrachtung unmittelbar ansetzen und konkrete Widersacher-Mächte schildern könnte, denen es um die Vernichtung der Kindheit als solcher geht – und deren erfolgreiches *Wirken* wissenschaftliche Studien auf aller Welt belegen. Wichtig ist auch Rittelmeyers Hinweis auf einen Aufsatz von Adorno (Erziehung nach Ausschwitz, 1966). Unsere ganze Kultur leidet, so Adorno, unter einem Mangel an *Liebe*. Wer aber nicht wirklich lieben kann, entwickelt immer mehr ein "verdinglichtes Bewusstsein", ein technisches Denken und Handeln, und macht auch andere Menschen den Dingen gleich...

Rittelmeyer weist auf das Phänomen hin, daß die kommerzielle Kulturindustrie kindliche Fähigkeiten bis in die Leiblichkeit hinein systematisch zerstört, während die zur Behebung der "Leistungsmängel" diskutierten neuen "Bildungsprogramme" das Problem nicht beheben, sondern verschärfen!

Leider klingt das Buch mit einem "schwächeren" Kapitel aus, in dem noch einige Aspekte nachgetragen werden. Zudem sind auch die ersten beiden Hauptkapitel inhaltlich nicht so klar voneinander getrennt, wie die Überschriften andeuten. Mehrere Aspekte und Ergebnisse tauchen an verschiedenen Stellen auf und hätten wohl noch besser zusammengebracht

werden können. Insgesamt aber hat Rittelmeyer ein von der Fachwelt nicht abzuweisendes Werk mit einer umfassenden Perspektive in die Diskussion eingebracht. Man wünscht ihm viele Leser, die auf ihrem Lebensgebiet in der Lage sind, etwas zu tun, damit Bildung wieder selbstlos fragen kann: Was ist im einzelnen Menschen veranlagt und kann in ihm entwickelt werden?

# "Mit dem PC McDonald's spielen"

### Zur gegenwärtigen Diskussion um "Medienkompetenz" im Kindergarten

Veröffentlicht in der "Erziehungskunst", 9/2006.

Ab welchem Alter und in welchem Maße sollten Kinder Umgang mit dem Computer haben? Die Frage ist noch völlig unbeantwortet, da schaffen IBM und Politiker Tatsachen: Nicht Grundschulen, nein Kindergärten werden mit Computern ausgerüstet. Der folgende Aufsatz wirft einen Blick auf Motive und Folgen.

**IBM ist mit seinem "KidSmart"-Programm Vorreiter bei der Computerisierung des Kindergartens.** Es begann 1998 in den USA und wurde seitdem auf rund 50 Länder ausgedehnt. In Deutschland ist Berlin seit kurzer Zeit Modellprojekt, allein hier haben jetzt rund 200 Kindergärten (10 Prozent) eine "KidSmart"-Computerstation.[1]

Auf der Webseite über "KidSmart" findet man Comics (!), die den Eltern "hilfreiche Ideen und Vorschläge" geben sollen. Da heißt es unter anderem: "Zu Hause sollte der Computer an einem zentralen Platz aufgestellt werden, an dem sich die Familie versammelt und die Eltern ein Auge auf ihre Kinder haben können."[2] – der Computer als Dreh- und Angelpunkt des Familiengeschehens! Die Signatur ahrimanischer Gedanken wird hier direkt erlebbar.

Eine weitere IBM-Webseite wirbt: "Pädagogisch wertvolle Edutainment Programme" helfen, "zentrale Kompetenzen wie Kommunikation und Kooperation, flexibles und problemlösungsorientiertes Denken, Entscheidungsfähigkeit und Kreativität fördern".[3] Der Computer als bessere Erzieherin? Geht es wirklich um das Kind?

Kaum. Im Abschlußbericht zur ersten europaweiten Evaluation von "KidSmart" (2001-2003)[4] verwies die damalige EU-Kommissarin für Bildung, Viviane Reding, in ihrem Vorwort auf den sogenannten "Beschluß von Lissabon". Im Jahr 2000 vereinbarten die EU-Regierungschefs das Ziel, die EU bis 2010 zur "wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt" zu machen.

Der IBM-Vorsitzende für die Region Europa/Nahost/Afrika, Hans Ulrich Maerki, fügte gewichtig hinzu:

"Die Regierungen in ganz Europa erkennen, dass "Wissen" und "wissensbasierte Fähigkeiten" ausschlaggebend für Wettbewerbsvorteile sind ... und haben nun auch begonnen, sich mit dem enormen Potenzial der Frühpädagogik zu befassen. ... Das KidSmart-Förderprogramm für Vorschulkinder wurde von IBM entwickelt, um einen Beitrag in zwei wichtigen Bereichen zu leisten: der Überwindung der "digitalen Kluft" beim Zugang zur Informationstechnologie ... und der Erhöhung der allgemeinen Leistungsfähigkeit von Kindern. ... KidSmart wurde entwickelt, um dem Bedarf nach besseren Lehr- und Lernmethoden ... gerecht zu werden und die Möglichkeit zu nutzen, bereits Vorschulkindern neue Formen der Kreativität, Kommunikation und Zusammenarbeit näher Diese Studie des KidSmart-Programms zeigt, wie wichtig die Einführung der Informations-Kommunikationstechnologie als Instrument der Frühpädagogik ist, und empfiehlt ihren großflächigen Einsatz in Vorschuleinrichtungen. IBM engagiert sich sehr für den künftigen Erfolg von KidSmart und möchte damit einen Beitrag zum nachhaltigen wirtschaftlichen Wohlstand in Europa leisten."

### Widersprüchliche Motive und suggerierter Nutzen

Schon diese Worte zeigen, daß das Thema "Früherziehung" wie kaum ein anderes von widersprüchlichen, ja konträren Motiven durchsetzt ist.

Geht es um "Frühförderung" aus volkswirtschaftlichem Interesse? Wie kommt es, daß ein multinationaler Konzern wie IBM sich um Wettbewerbsvorteile der EU kümmert, wenn nicht in der Früherziehung ein riesiger Markt zur Steigerung der eigenen Gewinne winken würde? Wie kommt es, daß Regierungen gerade nach PISA eine Multimedia-Früherziehung fordern, wenn nicht aus blindem Aktionismus?

Geht es um das Feigenblatt der "gleichen Chancen" in einer Welt, in der Wettbewerb bedeutet: "Wer setzt am meisten Arbeitslose frei"? Warum schon Kindergartenkindern Computer zumuten, wenn jedes zweite als Erwachsener gar keine oder nur eine prekäre oder unzumutbare Beschäftigung haben wird?[5]

Oder geht es gar wirklich um die Förderung der Kinder selbst, ihrer Selbständigkeit und Kreativität?

Nochmals: Kaum. Denn die Computerisierung der Kindergärten und Grundschulen wird vorangetrieben, ohne wirklich die Folgen zu kennen. Stattdessen werden nach ersten Studien geradezu unverschämt sogar die selbstverständlichsten Resultate gefeiert und zur Begründung der nächsten Schritte angeführt. IBM stellt in der o.g. Evaluation fest, daß die Kinder mit den "KidSmart"-Programmen schnell zurechtzukommen und die "Lernziele" erreichen. Unter den "Empfehlungen für die nationalen Entscheidungsträger" folgt dann, die flächendeckende Ausrüstung von Kindergärten

zu fördern, "um die bekannten [!] Nutzen für die frühkindliche Entwicklung zu erzielen". – Daß die Folgen bekannt seien, ja sogar der "Nutzen" feststehe, wird also nur suggeriert!

Die "KidSmart"-Evaluation gab einige Zitate wieder, was die Kinder tun konnten oder taten: "Ostern am PC einen Osterhasen zeichnen oder auf der Tastatur Wörter zu Ostern schreiben." "Mit dem PC McDonald's spielen" (wohl als Rollenspiel 'Kassierer-Kunde')...

Wie abgestumpft muß man seelisch sein, um diese armseligen Erlebnisse als "sinnvoll" einzustufen? Aber selbst "pädagogisch wertvolle Lernprogramme", mit denen die Kinder etwas über die Lebensweise von Tieren usw. lernen, verbinden die Kinder nicht wirklich mit dem Weltgeschehen. Die Sinneseindrücke bleiben zweidimensional und theoretisch, das Gelernte ist nicht erlebt. Gestärkt wird nur der analytische Blick, das manipulierende Tun.

In einer eigenen Evaluation für Liechtenstein[6] werden Gefahren und Chancen gegenübergestellt. Die Gefahren liegen auf der Hand: Verdrängung anderer Aktivitäten, Reizüberflutung, Vernachlässigung gewisser Sinne, negative Beeinflussung des ästhetischen Empfindens, Verlust der normalen Spiellust. Als Chancen werden genannt: natürlicher Umgang mit dem Computer, Sprachförderung, selbständiges Üben und Lernen auf individuellem Niveau, Lernmotivation, Experimentierfreude.

Dazu ist zu sagen: Den natürlichen Umgang mit dem Computer erobern sich Kinder in jeder Altersstufe. Wenn Erzieherinnen das Übrige ohne Computer nicht besser erreichen, ist es um den Kindergarten traurig bestellt...

Was können Kinder am Computer lernen, was eine Erzieherin und die wirkliche Umwelt nicht lebensnäher an die Kinder heranbringen könnte? Wenn man die Evaluation wirklich liest, sagen die Erzieherinnen dies am Ende auch jeweils: Der Computer ist nicht nötig. Und selbst die "Experten" haben entdeckt, daß ihre behaupteten "positiven Wirkungen" nur gesichert sind, wenn die Erzieherin jedes Kind am Computer jeweils begleitet!

# Medienkompetenz durch Medienpädagogik?

Nach der PISA-Studie sah die OECD Anzeichen dafür, daß Computerverfügbarkeit und gute PISA-Ergebnisse miteinander zusammenhängen würden. Sicher hat auch dies die Tendenz zur "Frühförderung" verstärkt.

Später machten zwei Bildungsexperten aus München darauf aufmerksam, daß Computerverfügbarkeit im allgemeinen nur ein Symptom für insgesamt bessere Bedingungen ist, daß aber Schüler mit mehr als einem Computer im Haus sogar ein halbes Jahr hinter den Leistungen computerloser Mitschüler zurücklagen![7] Studien des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (DE) zeigten, daß extensives Computerspielen und schlechte Schulleistungen eindeutig korrelieren.[8]

Die einzig sinnvolle Zielvorstellung von Medienpädagogik im Kindergarten könnte sein, daß "kompetente" Kinder diese Medien später vernünftiger benutzen. Diverse Wissenschaftler verweisen mit Recht darauf, daß Computer und Fernseher nun einmal zu unserer Lebenswelt gehören und viele Kinder zuhause schon in frühesten Jahren diesen Medien ausgesetzt sind. Möglicherweise hilft pädagogische Medienarbeit im Kindergarten diesen Kindern, sich besser distanzieren zu können.

Wer aber von solchen Überlegung ausgeht, müsste sich klar dazu bekennen, daß es nicht um Frühförderung geht, sondern um – Heil-Pädagogik!

In der erwähnten Evaluation aus Liechtenstein betonte eine Erzieherin, wie wenig die Kinder das "virtuell Gelernte" mit der Wirklichkeit in Verbindung bringen können, und fügte hinzu: "Die Kinder brauchen mehr denn je sinnliche Erfahrungen aller Art …, die existentiellen, körperlichen, sinnlichen Eindrücke, die meiner Meinung nach unbedingt zuerst da sein sollten, bevor wir die Kinder zu sehr in die virtuelle Welt schicken."

Und genau dies ist einer der wesentlichsten Grundsätze der Waldorfpädagogik.

Unsere Welt leidet nicht an mangelnden Computer-Fähigkeiten, sondern daran, daß immer mehr Menschen ihren Bezug zur realen Welt verlieren. Daß Menschen an entscheidenden Stellen gar nicht mehr erkennen können oder wollen, was ihre Entscheidungen vom "grünen Tisch" in der Realität anrichten.

Kinder, die voll in der Realität stehen, mit Freude echte Ostereier bemalen, echte Hühner auf dem Bauernhof besuchen und die kühle Technik zunächst links liegen lassen dürfen, werden später nicht zu solchen Erwachsenen. Nur kommen leider in den meisten Kindergärten diese primären Sinneserfahrungen schon heute zu kurz. Allein schon weil der Personalschlüssel sich immer mehr verschlechtert hat – nun auch, weil den Erzieherinnen immer mehr vorgeschrieben wird, quasi schon Lehrerinnen zu sein und intellektuelle Inhalte an die Kinder heranzutragen.

Medienkompetenz ist erst dann möglich, wenn die Kinder mit allen Sinnen in der wirklichen Welt angekommen sind – und das dauert Jahre. Pädagogen haben Kinder vor allem in dieser Aufgabe zu unterstützen. Der Rest der

Aufgabe besteht noch bis ins Schulalter hinein in ... fundierter Elternarbeit und (auch gesellschaftlicher) Aufklärung.

#### Fußnoten

- [1] Microsoft Deutschland startete im Herbst 2003 ein Projekt "Schlaumäuse Kinder entdecken Sprache", an dem inzwischen rund 1.000 Kindergärten teilnehmen (www.schlaumaeuse.de).
- [2] http://www.kidsmartearlylearning.org/DE/index.html
- [3] www-5.ibm.com/de/ibm/unternehmen/engagement/kidsmart/index.html
- [4] www.ibm.com/ibm/ibmgives/downloads/kidsmart\_eval\_full\_rep\_German.doc
- [5] Der "Zugang für alle" entpuppt sich als Totschlagargument: Mit welchen Gründen auch immer man Computer im Kindergarten ablehnt man kann als Bewahrer sozialer Ungleichheit hingestellt werden.
- [6] www.llv.li/pdf-llv-sa-schlussbericht\_kidsmart\_2005.pdf
- [7] www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,378164,00.html
- [8] www.game-face.de/article.php3?id\_article=192. Ein allgemeineres Beispiel: Jungen spielen im Mittel täglich 90 Minuten mehr Computer als Mädchen und der Anteil der Jungen unter den Schulabbrechern stieg von 50 Prozent auf zwei Drittel. 2005 begann das Institut eine dreijährige Studie in Berlin, die zeigen soll, welche Art von Computernutzung welche Folgen für die schulischen Leistungen hat (www.kfn.de/medienundschule.shtml).

# Wichtige Stellungnahmen zur Katastrophe im Bildungswesen

Im Folgenden finden Sie wichtige Stellungnahmen zur katastrophalen Lage des heutigen Bildungswesens. Links führen zu den Original-Artikeln.

#### Übersicht

>> Direkt zu den Zitaten / Zitate zur Frage der **Finanzierung** freier Schulen finden sich am Ende (>> Übersicht / >> Zitate).

- Frank-Olaf Radtke: Die außengeleitete Universität. WestEnd, Neue Zeitschrift für Sozialforschung 1/2008, S. 117-133.
- Christian Füller: "Noten behindern das Lernen". TAZ.de, 27.5.2009.
- Anonym: Ich bin ein Zombie, und ich lerne wie eine Maschine. ZEIT online, 18.2.2009.
- Kurt Singer: Unbeschwert lernen. Welt online, 15.3.2009.
- Heinz-Peter Meidinger: Woran krankt die Bildungspolitik? TeachersNews, 9.2.2009.
- Ludger Wößmann: "Geld allein macht nicht schlauer". WirtschaftsWoche online, 26.1.2009.
- Heike Jahberg: Note für Berlins Grundschulen: Mangelhaft. Der Tagesspiegel, 19.1.2009.
- dpa: Brüssel will Bildung auf Berufe ausrichten. FR-online.de, 16.12.2008.
- Susanne Vieth-Entus: Immer mehr Kinder in der Psychiatrie. Tagesspiegel, 16.12.2008.
- Thieme Presseservice: Computersucht Ballerspiele gegen schlechte Laune. 15.12.2008.
- Remo Largo: "Schule ist für Kinder da". Spiegel online, 11.12.2008.
- B. Taffertshofer: So wird das nie was mit Pisa. [Lesestudie] Süddeutsche Zeitung, 5.12.2008.
- SPD-Landtagsfraktion BW: Bessere Bildung für alle! G8-Elternumfrage. 29.11.2008.
- Daniel Goleman: Unsere Kinder Opfer des Fortschritts. Spiegel online, 28.10.2008.
- Jürgen Spaniol: Schulkinder aus dem Gleichgewicht. Teacher News, 28.10.2008.
- Gordon Neufeld: "Wir müssen den Eltern vertrauen." Deutschlandfunk, 22.10.2008.
- **Hartmut von Hentig:** Abschied von der Paukerschule. Zehn Punkte zum Bildungsgipfel. Frankfurter Rundschau, 10.10.2008. [>> Download]
- Jeannette Otto: Die Angst der Lehrer. Warum es vielen Pädagogen so schwer fällt, mit Kritik umzugehen. DIE ZEIT, 25.9.2008.
- Gerald Hüther: Schluss mit der Dressurschule! Süddeutsche Zeitung, 17.9.2008.
- Parvin Sadigh: Oberschichtkinder dürfen aufs Gymnasium. ZEIT online, 11.9.2008.
- MONITOR: Unerträglicher Lernstreß Warum Schule krank macht. MONITOR, 4.9.2008.
- Bundeskanzlerin Angela Merkel: Bundesrepublik muss Bildungsrepublik werden. Rede vom 12.6.2008.
- Stephan Lebert u.a.: Verloren in der virtuellen Welt. DIE ZEIT, 12.6.2008
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Pressemitteilung, 12.6.2008.
- Wilhelm von Humboldt / Tanjev Schultz: Sehr geehrte Kultusminister! Sueddeutsche.de, 24.5.2008.
- Hermann Otto Solms: Schulpolitik durch die Hintertür des Steuerrechts. Welt online, 23.5.2008.
- Detlef Hardorp: Abschaffung der steuerlichen Absetzbarkeit von Schulgeldern?, 9.5.2008.
- Christian Füller: Du lernst nicht allein! taz 7.3.2008.
- Reinhard Kahl: Turbopolitik und Lehrplanwirtschaft. DIE ZEIT, 7.3.2008.
- Martin Spiewak: Macht die Schulen stark! DIE ZEIT, 21.2.2008.
- Nele Hirsch: Gemeinschaftsschule. Positionspapier der Bundestagsfraktion DIE LINKE.
- Reinhard Kahl: Pädagogische Bulimie. DIE ZEIT, 11.2.2008.
- Susanne Gaschke: Kinderarbeit. DIE ZEIT, 7.2.2008.
- Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen Berlin: Rot-Rot kündigt Verlässlichkeit. Pressemitteilung vom 3.12.2007.
- Henning Kullack-Ublick: Bügel statt Bildung. Aktion Mündige Schule, 24.11.2007.
- Renate Allgöwer: Privatschulen können sich wenige leisten. Stuttgarter Zeitung, 18.10.2007.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Berlin: Bürgerschulen für alle! September 2007.
- Gerald Hüther: "So sinnvoll für das Kind wie möglich." Interview in der Hamburger Lehrerzeitung.
- Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hoffmann und Campe, 2007.
- Gordon Neufeld: Wider den Frust. Die Welt, 10.2.2007.
- Uwe Schaarschmidt: Die Ausgebrannten. Die Zeit, 14.12.2006, Interview mit Martin Spiewak.
- Matthias Kamann: Verachtung der Lehrer. Die Welt, 2.12.2006.
- Christian Pfeiffer: Schule erzeugt Verlierer. Tagesspiegel, 22.11.2006.
- Jörg Lau: Spiel ohne Grenzen, DIE ZEIT, 2.11.2006.
- **Fördern und Fordern** eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrergewerkschaften und der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2006.
- Bundespräsident Horst Köhler: Bildung für alle. Berliner Rede vom 21.9.2006.
- Hartmut von Hentig: Die Lust an der Welt. DIE ZEIT, 28.5.2003.
- **Peter Paulig:** Die Staatsschule ein Fall fürs Pflegeheim. Aus Bussmann: Unser Kind geht auf die Waldorfschule. rororo, 1998.

- Bundespräsident Richard von Weizsäcker: "Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe", Rede am 21.3.1988.
- Werner Remmers: Wider die Überverwaltung in der Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik, 1981, S. 22.
- Franz Pöggeler: Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule. Freiburg 1960.

#### Zur Frage der Finanzierung (Übersicht)

- Hermann Otto Solms: Schulpolitik durch die Hintertür des Steuerrechts. Welt online, 23.5.2008.
- Detlef Hardorp: Abschaffung der steuerlichen Absetzbarkeit von Schulgeldern?, 9.5.2008.
- Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen Berlin: Rot-Rot kündigt Verlässlichkeit. Pressemitteilung vom 3.12.2007.
- Henning Kullack-Ublick: Bügel statt Bildung. Aktion Mündige Schule, 24.11.2007.
- Renate Allgöwer: Privatschulen können sich wenige leisten. Stuttgarter Zeitung, 18.10.2007.
- www.100-prozent-waldorf.de: 100% Schule braucht 100% Zuschuss. 1.9.2007.

#### Die Zitate

Frank-Olaf Radtke: **Die außengeleitete Universität.** WestEnd, Neue Zeitschrift für Sozialforschung 1/2008, S. 117-133. Mit der Stufung und Modularisierung von Lehrangeboten wird von Studium auf Unterricht umgestellt und die Verbindung von Forschung und Lehre selbst dem Anspruch nach aufgelöst. [...] **Nicht Kreativität und Eigensinn, sondern Opportunismus und Über-Anpassung bestimmen den heimlichen Lehrplan der entkernten Universität.** [...] "Bologna" wird jetzt zum Vorwand genommen, um etwas zu tun, was seit 1966 immer wieder versucht wurde, aber nicht durchzusetzen war: eine politisch-ökonomische Lenkung der Forschung, eine bürokratisch erzwungene Verkürzung der Studienzeit und eine Abkehr von der Öffentlichkeit – gegen den Willen einer wehrlos gemachten Universität.

Christian Füller: "Noten behindern das Lernen". TAZ.de, 27.5.2009.

"Sie ist die Lehrerin der Zukunft", sagt etwa Gesine Schwan über sie. "Die Zivilcourage, mit der sie in Verantwortung gegenüber ihren Schützlingen ihr Vorgehen verteidigt hat - gegen das alte Denken in standardisierten Zensuren -, verdient höchstes Lob." [...] Sabine Czerny, 37, hat in ein Kunststück fertiggebracht. Sie schaffte es, eine Klasse zufriedener Eltern und Kinder zu erzeugen - die hatten Spaß am Lernen, der Notenschnitt war hervorragend. **Doch Sabine Czerny wurde dafür nicht etwa belohnt, sondern bestraft.** Die Eltern aus den Parallelklassen stellten nervöse Fragen, Schulleiter baten sie, das Notenspektrum voll auszuschöpfen - also auch 5er und 6er zu benutzen. Schließlich wurde sie versetzt - wegen Störung des Schulfriedens.

Anonym: Ich bin ein Zombie, und ich lerne wie eine Maschine. ZEIT online, 18.2.2009.

"[...] Sie empfinden keine Neugier, kein Bedürfnis nach menschlichen Bindungen und sind weniger kreativ. [...] **Wer früh Ritalin nimmt, lernt nicht, seine Affekte zu kontrollieren, denn er hat keine mehr.** Ohne Pille ist er praktisch lebensunfähig."

Ein letzter Satz von Hüther geht mir noch Tage später im Kopf herum: "Ritalin ist die Droge für die Pflichterfüller-Generation."

Kurt Singer: Unbeschwert lernen. Welt online, 15.3.2009.

Die Leistungsstudien hätten durch die guten reformpädagogischen Beispiele den Blick dafür frei machen können, wie Kinder lieber lernen und mehr leisten. Schulbehörden und Lehrer haben jedoch aus Pisa vor allem gelernt zu testen, testen, testen, testen, da wird die Lernschule zur Prüfschule. Gegen diese Testkrankheit sollten sich Lehrer wehren. Etwa gegen die Flut der angeordneten Vergleichsarbeiten, mit denen sie die Kinder zu bewerteten Menschen machen, und das bereits in der Grundschule. Lehrer könnten mit ihrer schulgesetzlich zugestandenen pädagogischen Freiheit gegen den Strom schwimmen.

[...] Aber Politiker verhalten sich wie in einer schweren Lernstörung. Sie **ignorieren trotz hundert Jahren praktizierter Reformpädagogik die gewonnenen Erkenntnisse, auch die von Pisa, und verordnen das Gegenteil von dem, was Kindern hilft.** Nur eine starke Bewegung der Eltern könnte mit ihrem Protest die Politiker zu pädagogischer Vernunft zwingen.

Heinz-Peter Meidinger: Woran krankt die Bildungspolitik? TeachersNews, 9.2.2009.

Verantwortungsbewussten Bildungsjournalismus findet man nur noch in wenigen Zeitungen. Dafür ein Negativbeispiel, das für viele andere steht. Am 16. Januar 2004 hieß es in einem Kommentar einer großen süddeutschen Zeitung: "Bayern braucht ein achtjähriges Gymnasium, und das lieber heute als morgen." Am 1. September 2008 schrieb dieselbe Journalistin: "Die Wut der Eltern auf das achtjährige Gymnasium ... ist groß. Jetzt rächt sich die übereilte Einführung!"

[...]

# Wege in die Zukunft

#### Wege in die Zukunft

Wege in die Zukunft - und zu einer wahren Pädagogik.

Die Menschheit hat nur dann eine Zukunft, wenn sie die pädagogische Frage endlich ernst nimmt - viel ernster als sie heute irgendwo genommen wird. Wahre Pädagogik steht in jedem Moment vor der Aufgabe, dem Wesen heranwachsender Menschen den Weg zu bereiten. Gelingt dies, dann werden mit diesen Menschen auch Zukunftsimpulse wirksam werden.

Kann sich das Wesen eines Menschen jedoch nicht offenbaren, weil es durch die unzähligen Hindernisse der heutigen Welt verschüttet wird, so ist jedes Mal Unendliches verloren. Wenn man die Frage nicht so tief empfinden kann, hat man von wahrer Pädagogik noch nicht die geringste Ahnung.

Der Lehrer und Erzieher hat also immer die volle Verantwortung für die ihm anvertrauten Kinder und jungen Menschen. Er sollte sich der Schwere - oder man kann auch sagen: Heiligkeit - dieser Verantwortung voll bewusst sein. Jenseits von aller Wissensvermittlung und Lehrplanerfüllung geht es nur um eine einzige Frage:

# Dient das, was der Lehrer an die Kinder heranbringt - und vor allem *wie* er es tut - der wirklichen Entwicklung des Menschenwesens?

Erst wenn einem diese Frage die wichtigste wird, wird man beginnen, etwas von jenem guten Willen zu ahnen, der die erste Bedingung wahrer Pädagogik ist.

Wenn man aber die Frage der Pädagogik so ernst nimmt, wird man von selbst auch die weiteren Bedingungen wahrer Pädagogik erahnen und eine Sehnsucht empfinden, sie zu erfüllen: Eine Sehnsucht nach Selbsterkenntnis und Selbsterziehung, eine Sehnsucht nach wahrhafter Menschenerkenntnis. Man würde mit einer tief ernsten Sehnsucht nach wahrer Pädagogik schließlich früher oder später zur Anthroposophie und zur Waldorfpädagogik kommen - jenseits aller Dogmatik und Vorurteile.

#### Die Zukunft der Waldorfschulen

Die Waldorfschulen haben nur dann eine Zukunft (die den Namen Waldorfschule zu Recht trüge), wenn sie die Größe und Tiefe des Waldorfimpulses ernst nehmen.

[...] und dazu ist es notwendig, daß Sie die Sache noch tiefer auffassen, daß Sie vor allen Dingen [...] sich klarmachen: es handelt sich darum, die ganze Pädagogik und die ganze Didaktik in ein elementares Gefühl zusammenzufassen, so daß Sie gewissermaßen in Ihrer Seele die ganze Schwere und Wucht der Aufgabe empfinden: Menschen hineinzustellen in diese Welt. Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben. Wir werden alles Schöne sagen über die Waldorfschule, aber wir werden auf einem durchlöcherten Boden stehen, bis solche Löcher so groß sein werden, daß wir gar keinen Boden mehr haben, auf dem wir herumgehen können. Wir müssen die Sache innerlich wahrrnachen. Rudolf Steiner, 17.6.1921, GA 302, S. 94f.

Niemals ist eine Schule eine Waldorfschule, wenn in ihr Lehrer tätig sind, die sich nicht tief mit der Anthroposophie und ihrer lebendigen Menschenerkenntnis verbunden haben. Heute ist es jedoch sogar oft so, dass "Waldorflehrer" nicht einmal mehr ein echtes Interesse an Anthroposophie haben. Die Waldorfbewegung ist heute bereit in eine solche Dekadenz geraten, dass sehr wenig Hoffnung auf eine Wiederbelebung des eigentlichen Waldorfimpulses bleibt.

Die im Grunde einzige Hoffnung wäre eine völlig andersartige Ausbildung, die erst eine wirkliche Grundlage gäbe, um der Aufgabe des Waldorflehrers gerecht werden zu können. Deswegen kann an dieser Stelle nur die Empfehlung eines Buches folgen, in dem alle notwendigen Bedingungen für eine Auferstehung der Waldorfpädagogik geschildert sind:

"Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" von Mieke Mosmuller.

# Die Zukunft der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik hat nur dann eine Zukunft, wenn es genügend Menschen gibt, die sich auf ihr Wesen besinnen und an einem völligen Neubeginn arbeiten.

"Sie selbst als Lehrer der Waldorfschule werden sich immer mehr in die Durchschlagskraft des Geistes hineinfinden und die Möglichkeit finden, alle Kompromisse beiseite zu lassen. [...] Wir müssen auch innerlich, dem Gemüte nach, tatsächlich Anthroposophen sein im tiefsten Sinne des Wortes als Waldorflehrer [...]" *Rudolf Steiner*, 24.7.1920.

"Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben." *Rudolf Steiner*, 17.6.1921.

Die Waldorfpädagogik (wenn sie diesen Namen zu Recht tragen soll) hat nur dann eine Zukunft, wenn es genügend Menschen gibt, die sich auf ihr Wesen besinnen. Diese Menschen müssten sich zu einem Netzwerk zusammenschließen und an einem ganz eigenständigen, völligen Neubeginn arbeiten.

In der heute existierenden Waldorfbewegung werden die wenigen tief mit der lebendigen Anthroposophie verbundenen und tief strebenden Waldorflehrer "aufgesogen" – sie stehen in ihren Kollegien allein, werden mit ihren Mahnungen (wenn sie diese noch wagen) nicht gehört, ihre Kräfte bleiben gelähmt, können sich in der eigenen Schule nicht entfalten, sich nicht mit Gleichgesinnten verbinden...

Die Zukunft der Waldorfpädagogik hängt aber ganz von diesen wenigen Menschen ab, die ihren Ursprungsimpuls und ihr eigentliches Wesen nicht der allgemeinen Verständnis- und Willenslosigkeit opfern möchten, sondern deren ganze Sehnsucht danach geht, das Ideal wahrhaftig zu verwirklichen. Diese Menschen müssten sich zu einem Netzwerk zusammenfinden, um sich gemeinsam mit aller Kraft dem wahren Ideal – und damit wahrhaft den Kindern und Jugendlichen – zu widmen.

Für diese Menschen hat Mieke Mosmuller ihr Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" geschrieben – und an Sie wendet sie sich, wenn sie am Ende schreibt [>> ausführliches Zitat]:

Bedingungen für eine Zukunft der Waldorfpädagogik

So, wie die Pädagogik, die Rudolf Steiner initiiert hat, heute angewendet wird, kann sie nur zugrunde gehen. [...]

Wenn man die Waldorfpädagogik zur Auferstehung führen will, dann

- muss zuallererst das Wesen der Auferstehung immer wieder und wieder darum gebeten werden, mit aller Kraft, aller Intensität, aller Sehnsucht, aller Überzeugung des Ideals, die der Mensch aufbringen kann. Ein Flehen muss es sein, ein Bitten, ein Fragen. Das können natürlich nur diejenigen tun, die eine lebendige Verbindung mit diesem Wesen empfinden, sei es als Glauben, sei es als Wirklichkeit.
- muss es zweitens eine Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen geben, die sich ernsthaft auf den Weg der Verwandlung des Denkens begeben haben. Die Chance, dass es diese überhaupt gibt, wird viel, viel größer werden, wenn die Lehrer so ausgebildet wurden, wie es hier beschrieben wurde. Bis heute gibt es meiner Wahrnehmung nach keinen einzigen Lehrer, der durch und durch versteht, was gefordert ist und der diesen Forderungen auch gerecht zu werden versucht. Keinen einzigen. Wenn ich mich irre, mache ich mehr als gerne Bekanntschaft mit diesem Menschen. Bin ich denn allen Lehrern begegnet? Selbstverständlich nicht. Die richtige Umwandlung, wenn sie auch nur bei einem Lehrer Platz greifen würde, wäre ein Keim, ein Sauerteig. Das ganze Wesen der Pädagogik würde dadurch anders werden heute dagegen verfällt sie immer mehr. Es geht nicht um aufrichtige Schüler der 'Philosophie der Freiheit'. Es geht um eine tatsächliche Verwandlung, die auf einem inneren Tun beruht, wobei die übliche innerliche Blickrichtung (vom Zentrum zur Peripherie) sich völlig umkehrt: Die Welt wird im Selbst(-Erleben) angeschaut [siehe Mieke Mosmuller: Der Heilige Gral. Occident, 2007].
- muss die Waldorfpädagogik sehr streng *nur für das Kind, für das Erziehen des Kindes* da sein und nie für sich selbst. Zur heutigen Waldorf-Gewohnheit gehört, dass die Waldorfpädagogik einen eigenen Egoismus entwickelt hat, dass sie für sich etwas sein will, während sie sich in die Erziehung an sich entäußern sollte. Ohne wahre Waldorfpädagogik kann die Menschheitsentwicklung nicht weiterkommen das steht fest. Mit dieser Feststellung muss sie aber vollständig in sich befriedigt sein und dann ganz in die Kraft und Gestaltung der realen Erziehung ausfließen. Die richtige optimale Entwicklung des Kindes ist das Ideal, und dies der einzige Besitz der Waldorfpädagogik. Ein Sich-Zubereiten für die Erfüllung mit diesem Ideal muss während der Ausbildung zum Lehrer erstrebt werden. Diese Erfüllung wirkt dann als Liebe zum Kind und seinem Schicksal.

- Daraus geht hervor, dass die ganze Lehrtätigkeit sich nur auf das richtige Werden richten soll, sowohl auf das Werden der eigenen Tätigkeit, als auch auf das Werden der Erziehung. Pantha rhei, ohne andere Zielsetzung als das "Hüten der Fährte".
- Zwei Seiten hat der Lehrer: In stillen Stunden arbeitet er hart an sich, im übrigen Leben vergisst er sich völlig auch in der Lehrerkonferenz. Das Arbeitsfeld das Kind ist der Altar, wo die Selbstbezogenheit geopfert wird. [...]

(Mieke Mosmuller, Eine Klasse voller Engel, S. 370ff).

Wer diese Worte von Herzen bejaht und entschlossen nach ihrer Verwirklichung streben will, der möge gemeinsam mit Gleichgesinnten an der Auferstehung der wahren Waldorfpädagogik arbeiten!

>> Zum Netzwerk.

#### Weitere Texte und Aufsätze

Siehe auch "Vom Wesen der Pädagogik": Bedingungen wahrer Pädagogik, sowie Zitate Rudolf Steiners über ... Pädagogik | Anforderungen an den Lehrer | Begeisterung | Wahrhaftigkeit | Jugendpädagogik | Konferenz und Harmonie.

Von der Auferstehung der Waldorfpädagogik (Buchbesprechung "Eine Klasse voller Engel").

Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel".

10 Fragen zur Gewissensprüfung der Waldorfschulbewegung (2009).

Der Weg in die Welt und zum wahren Selbst – für die Kinder, für den Lehrer (2009).

Waldorfpädagogik - eine Gesinnungspädagogik (2009).

"Jede Erziehung ist Selbsterziehung" (2009).

Von der Notwendigkeit und dem Wesen des reinen Denkens (Rudolf Steiner, GA 217).

Polarisierung und Spaltung? (2009).

Gedanken zur Zukunft der Waldorfschulen (2008).

Vom Urvertrauen der Jugendlichen in die Wahrheit (2008).

Michaelische Gedanken für die Waldorfschule (2009).

Über die Widersachermächte und das Ernstnehmen Michaels (2009).

Die Frage Michaels – und der Kinder (2009).

Was hat Michael mit unserer Schule zu tun? (2007).

# Der Weg in die Welt und zum wahren Selbst - für die Kinder, für den Lehrer

Vom Ideal der Waldorfpädagogik und dem Mysterium der Verwandlung.

#### Inhalt

Vom Vertiefen des Erlebens Von der Geburt eines zweiten Menschen Die wahrhafte Verbindung

#### Was ist Waldorfpädagogik?

Ein Aspekt der Waldorfpädagogik ist es, dem Kind eine immer tiefere Verbindung mit der Welt zu ermöglichen. Der Lehrer begleitet und führt das Kind auf einer Reise, die immer tiefer in die Welt hineinführt – in das Erleben der Welt, das Sich-Verbinden mit ihr.

#### Vom Vertiefen des Erlebens

Das ist natürlich nur möglich, wenn auch der Lehrer darum ringt und danach strebt, sich immer tiefer mit der Welt zu verbinden. Der Lehrer muss also selbst ein tiefes Interesse an allem haben, womit er sich beschäftigt, um es dann, wenn er es in seiner eigenen Seele durchlebt hat, an die Kinder heranzubringen. Er muss empfinden, dass auch sein Interesse sich immer mehr vertiefen kann – und dass es auch für ihn nicht darum geht, sich Stoff und Wissen anzueignen, um es dann vermitteln zu können. Die Liebe zu den Welterscheinungen muss auch für ihn eine immer kräftigere Realität werden, nur so kann er dann im Unterrichten mit den Kindern mitleben und gleichsam gemeinsam mit ihnen die Welt entdecken.

Wenn der Lehrer wirklich empfinden kann, wie *sehr* die Kinder zunächst eigentlich mit der Welt verbunden sind, wie tief ihr Interesse an allem ist, was um sie herum geschieht und was sie an Neuem kennenlernen dürfen, dann kann er auch ermessen, wie groß der Verlust an Interesse, Liebe und Verbindung mit der Welt ist, den der erwachsene Mensch bereits erlitten hat. Sein Denken verläuft doch immer oder meistens abstrakt, selbst da, wo sich ein gewisses Interesse entwickelt. Das Denken bleibt intellektuell, man "erklärt" sich die Dinge, ordnet sie in bekannte Zusammenhänge ein, das Fühlen bleibt blass und oberflächlich, ein Wollen erwacht überhaupt nicht…

Und selbst wenn es einem innerlich schon gelingt, an den Dingen ein etwas lebendigeres Interesse zu entwickeln, muss man sich als erwachsener Mensch doch eingestehen, dass es ein weiter, weiter Weg ist, wieder eine *so* lebendige, tiefe Liebe zu der Welt und ihren Erscheinungen zu entwickeln, wie sie jüngere Kinder uns unmittelbar vorleben. Zu *dieser* Tiefe und Lebendigkeit muss aber der Lehrer zurückfinden! Denn nur wenn er dies erreicht – wie unvollkommen auch immer –, wird er dazu beitragen können, dass es den heranwachsenden Menschen nicht ebenso verlorengeht, sondern dass diese Lebendigkeit, dieses Interesse, diese Liebe zur Welt auch in ihnen *wirklich* genährt wird, immer wieder neu. Was in der Erziehung wirksam ist, ist eben wirklich das Sein des Lehrers – und dieses Sein muss er sich erringen!

Der wahre Mensch ist ja überhaupt noch nicht geboren! Wenn wir es vom Gesichtspunkt der Kinder aus betrachten, müssen wir ebenso sagen: Der erwachsene Mensch ist im Grunde schon gestorben. Er will uns etwas beibringen, aber alles, was er uns bringen kann, ist etwas Totes. Wenn wir es in dieser Form aufnehmen und damit heranwachsen, werden wir als Erwachsene ebenfalls alle Lebendigkeit verloren haben...

Nun trägt das, was Rudolf Steiner den Waldorflehrern als Inhalte des Unterrichts empfohlen hat, selbstverständlich sehr dazu bei, dass der Unterricht der Waldorfschule eben *nicht* so vollkommen tot ist wie an der Staatsschule, dass er schon seinem Inhalt nach alle Voraussetzungen in sich trägt, dem lebendigen Menschenwesen in seiner Entwicklung entgegenzukommen. Doch das Entscheidende ist eben, dass der Lehrer *selbst* alles in sich lebendig zu machen vermag – *wirklich* lebendig, und immer *mehr* lebendig.

#### Von der Geburt eines zweiten Menschen

Wenn der Lehrer *diese* Erkenntnis wirklich erringt – dass seine eigene Verbindung mit der Welt jeden Tag tiefer werden könnte, selbst wenn er zuvor meinte, schon ein sehr lebendiges Interesse zu haben –, dann ist das Tor zu einer wirklichen Selbsterziehung aufgestoßen.

Man erkennt sich als höchst unvollkommener Mensch, der im Grunde noch ganz am Anfang steht – und dies kann auch gar nicht anders sein, denn es geht um die Geburt eines zweiten Menschen! Das gerade ist das Geheimnis der Freiheit, dass der Mensch an einem bestimmten Punkte im Leben zu der klaren Erkenntnis kommt, das er sich selbst ganz und gar neu erschaffen muss (und darf), um erst wahrhaft er selbst zu werden.

Da gibt es so viele Bereiche des eigenen Seelenlebens, die gar nicht so sind, wie es unserem eigenen Ideal entspricht. Dieses Ideal, das wir mehr oder weniger bewusst in uns tragen, ist aber eine Realität – und soll auch zu einer sich offenbarenden Wirklichkeit werden. Vielleicht weiß man schon lange, dass man anderen Menschen oft nicht aufmerksam genug zuhört – oder man weiß, dass man überhaupt nur zuhört und viel zu wenig den Mut hat, selbst einmal aus sich heraus zu sprechen. Oder man weiß, dass man viel zu vergesslich ist, oder zu unpünktlich, oder zu unordentlich, oder, oder, oder, oder...

Und nun erkennt man nicht nur, dass man in all diesem die Möglichkeit hat, sich neu zu erschaffen, sondern man spürt auch den immer stärker erwachenden Willen, es auch wirklich zu tun! Die vorhandenen Fähigkeiten zu vertiefen, die noch nicht vorhandenen zu entwickeln, überall das wahrhafte Gleichgewicht zu finden – und immer mehr die Entwicklung selbst zu lieben und zu wollen...

Vor allem aber gibt es da viele Bereiche des eigenen Seelenlebens und des noch ungeborenen Geisteswesens, die man bisher überhaupt nicht bemerkt hat, die es erst zu erwecken gilt, bevor man sie überhaupt vertiefen kann! Und im Grunde wird man zu einem wirklichen und starken Willen der Selbsterziehung und Selbstverwandlung (auch im Sinne der letzten Absätze) überhaupt nur kommen, wenn man den grundlegenden Willen zu einem wirklichen Schulungsweg entwickelt und nicht nur eine Vorstellung, sondern eine erste reale Ahnung von dem wahren Wesen des Menschen bekommt.

Es ist *eine* Sache, die eine oder andere Angewohnheit zu verändern, weil man selbst damit schon lange unzufrieden ist, oder auch weil man meint, als Pädagoge in dieser oder jener Richtung eine gewisse Selbsterziehung betreiben zu müssen. Eine ganz *andere* Sache ist es, eine wirkliche Ahnung davon zu bekommen, wie *ungeboren* wir noch sind, und den wirklichen Willen zu empfinden, einen zweiten, geistigen Menschen zur Entwicklung kommen zu lassen – und einen Weg zu betreten, auf dem sich *alles* Gewordene durch und durch ändern und verwandeln wird...

Dann sieht man und *erlebt* es auch immer mehr, dass es die große, edle Aufgabe und Gnade ist, *alles Gewordene* (und auch alles noch gar nicht Entwickelte) in der eigenen Seele – bis hinein ins eigene Gewohnheitsleben – erstmals wirklich und bewusst von innen heraus zu ergreifen! Und man erlebt: Was ich nun von innen heraus bewusst ergreife, das schaffe ich neu, das werde ich ganz und gar selbst. Alles, was ich noch nicht wirklich ergriffen habe oder noch nicht ergreifen kann, oder vielleicht auch noch nicht einmal sehe, das bin noch nicht wirklich ich – zwar schon ich, aber noch nicht derjenige, der jetzt als voll-bewusst erlebendes, gestaltendes und wollendes Wesen langsam erwacht und in die Existenz tritt...

#### Die wahrhafte Verbindung

Es ist unmittelbar deutlich, dass mit diesem allergrößten Bewusstseinsschritt, den ein Mensch tun kann, nicht nur der Beginn einer umfassenden Selbsterziehung, -verwandlung und -erschaffung gegeben ist, sondern zugleich der Beginn eines vollkommen neuen Zusammenhanges mit der Welt. Denn die ganze Art und Weise des bisherigen Welterlebens verwandelt sich völlig. Indem sich die eigene Seele vertieft und erweitert, indem das eigene Geistwesen erwacht, wird die Welt erst wirklich etwas, das mir nicht gegenübersteht, sondern in dem ich immer mehr in voller Realität darinnenstehe, die ich mit allen Sinnen und ganzem Herzen erlebe, durchlebe, mitlebe...

Und zugleich eröffnet sich durch den inneren, meditativen Entwicklungsweg ein Tor in die Welt des Geistigen, das die eigentliche Heimat des Menschenwesens ist. Indem er diese Welt mehr und mehr kennenlernt, erlebt der Mensch immer mehr sein eigenes, wahres Wesen – und kann aus *diesem* Erleben und *dieser* Quelle heraus auch seine seelische Verwandlung und Selbsterziehung die richtigen Wege führen.

Die wahre Selbsterkenntnis und Selbsterziehung führt also gerade zur wirklichen Verbindung und Begegnung mit der Welt! Es gibt für den Lehrer nichts Notwendigeres, als die Notwendigkeit einer solchen Selbsterkenntnis und innerlichen Erziehung und Verwandlung zu erkennen. Denn nur, wenn er selbst diesen Weg geht, kann er ihn auch mit den Schülern gehen. Nur wenn er selbst zu einer wahren und tiefen Erkenntnis des Menschenwesens kommt und eine tiefgreifende Verwandlung des eigenen Wesens zumindest erstrebt und beginnt, findet er jene tiefe, lebensvolle Verbindung mit der Welt, auf die es ankommt. Und nur dann kann er auch den Kindern den Weg zu dieser Verbindung ebnen, weil sie sie bei ihrem Lehrer erleben und mit ihm mitleben.

Und diese wahrhafte Verbindung mit der Welt und überhaupt das Erleben dessen, was seelisch-geistig von diesem neu errungenen und immer weiter sich entwickelnden Wesen und Sein des Lehrers ausgeht, ist wiederum auch die wahrhafte Grundlage dafür, dass die heranwachsenden Menschen eine lebendige Ahnung vom Wesen des Menschen aufnehmen – und einen Keim für die Zukunft, in der dann auch ihr eigener Wille zur Selbstverwandlung und wahren Selbstwerdung erwachen kann und wird...

#### Gedanken zur Zukunft der Waldorfschulen

Die folgenden Gedanken entwickelte ich im Vorfeld eines Kolloquiums zur Zukunft der Waldorfschulen.

#### Es braucht Erkenntnismut...

Schaut man auf die Waldorfschulbewegung, muss man erleben, wie an vielen Schulen die innere Substanz fehlt – sowohl, was die anthroposophische Grundlagenarbeit betrifft, als auch den Bereich des Sozialen und die Selbstverwaltung.[1] Die Frage ist: Gibt es Menschen, die den Mut haben, offen auszusprechen, dass die Waldorfbewegung sich in einer Krise befindet?

Man kann dann trotzdem weiter mit der Krise leben – es bleibt ja nichts anderes übrig. Aber es ist kontraproduktiv, nur an den Grundlagen und damit am Ideal zu arbeiten (wenn man es täte!), ohne die Krise zuzugeben.

Das Ideal entfaltet seine Kraft gerade, indem man den Abstand der Realität zum Ideal *zur Kenntnis nimmt* (um so mehr, wenn sich dieser Abstand ständig *vergrößert*). Sonst entsteht die Illusion, man bewege sich ständig in der Nähe des Ideals oder tue zumindest das Mögliche. Das tut man aber nie! Und nur wenn man bereit ist, den Abstand, die Krise zur Kenntnis zu nehmen, kann das Ideal immer wieder zu einem kräftigen *Aufruf* werden, diesen Abstand zu überwinden.

Zuerst gälte es also, ganz wach zu sein – vor allem gegenüber dem Ideal (dem Wesen) der Waldorfpädagogik und der Realität und ihrem objektiven Verhältnis zueinander, ohne alle Beschönigung. Darin besteht eigentlich die Professionalität des Waldorflehrers: In dieser (Selbst)erkenntnis – und natürlich in der Liebe zum Ideal, die ihm immer wieder die Kraft geben kann, sich durch innere Arbeit diesem Ideal zu nähern.

Was man aber immer wieder erleben muss, ist eine Halbherzigkeit gegenüber dem Ideal, gegenüber der Selbsterkenntnis, gegenüber Kollegen, gegenüber der eigenen Verantwortung – und gegenüber den Schülern! Wenn man es mit dem Ideal und der Anthroposophie ernst meint, darf man sich selbst nie "herausziehen" – nie abstrakt und nur intellektuell werden, sei es gegenüber einem Steiner-Text, sei es gegenüber Kollegen oder Schülern. Es darf keinen Abstand, keine Distanz geben! (Das heißt nicht etwa, dass man einem Kollegen oder Schüler zu nahe treten soll – gemeint ist der Abstand zwischen dem Ich und dem Denken bzw. der Handlung. Jeder Gedanke, jede Handlung muss vom Ich durchdrungen sein – sonst ist sie zwangsläufig halbherzig und unwahrhaftig).

# ... Begeisterung und innere Arbeit

Wenn man sich den ersten Waldorflehrern zuwendet, kann man begeistert (mit)erleben, wie diese noch zutiefst von Begeisterung durchdrungen waren – einer Begeisterung, die sich etwa darin zeigte, dass das spirituelle Menschenbild der Anthroposophie wirklich im Zentrum ihres Denkens, Fühlens und Handelns stand. Man lese z.B. nur einmal das Büchlein "Bewusstseinsfragen des Erziehers" von Annie Heuser. Heute dagegen erlebt man, wie dieses Menschenbild in Waldorfschulen mehr "wie nebenherläuft", jedenfalls nicht mehr hell strahlend den pädagogischen Alltag und die Stimmung im Kollegium durchdringt.

Auch heute noch leisten die meisten Waldorflehrer viel, an erster Stelle sicherlich eine engagierte Unterrichtsvorbereitung. Parallel klagt fast jeder über eine Überlastung. Hier liegt aber zugleich das große Problem: Der pädagogische Alltag samt den Aufgaben der Selbstverwaltung ist heute die Hauptsache – eine kräfte-(ver)zehrende Hauptsache. Der "Alltagszwang" verdrängt immer mehr das, was *eigentlich die Hauptsache* sein müsste: Die innere Arbeit an der Anthroposophie, die Selbsterziehung. Wenn Rudolf Steiner sagte: "Jede Erziehung ist Selbsterziehung", dann meinte er vor allem die Erzieher! Die Frage ist also: Wie kann das Eigentliche wieder die Hauptsache werden? Dies ist gar nicht quantitativ-zeitlich gemeint, sondern als ein alles andere kräftig durchziehender, durchstrahlender Impuls!

Die Zukunft der Waldorfpädagogik hängt also voll und ganz von dem Impuls gegenüber der Anthroposophie selbst ab. Auch der pädagogische Impuls kann letztlich seine Kraft nur aus der Begeisterung für das spirituelle Menschenbild, das spirituelle Weltbild, die geistige Welt selbst und den unendlichen Perspektiven der Selbsterziehung schöpfen. Aus *diesem* Impuls ergäbe sich alles andere. Nur so kann auch die Selbstverwaltung heilsam und fruchtbar werden. Nur so könnte die Waldorfschule ihrem Kulturauftrag gerecht werden: Man würde einfach *anders* in der Welt stehen.

Wenn die Frage gestellt wird: Braucht es eine Renaissance der Waldorfpädagogik? – dann lautet die Antwort: Es braucht eine Renaissance der Anthroposophie in der Waldorfpädagogik.

Manch einer denkt bei einer solchen "Diagnose" vielleicht: Nicht schon wieder einen Rückfall in den Dogmatismus. Aber dieser früher oft anzutreffende Dogmatismus war gerade die Krankheit! Schon damals war die Verbindung zur Anthroposophie zu wenig *echt* – gerade dies ist ja das Wesen des Dogmatismus. Heute erleben wir den Gegenschlag dieses Dogmatismus: Heute fällt die Anthroposophie gleichsam *ganz* weg. Die Waldorfpädagogik wird zu einer

Methodenpädagogik. Prägnant formuliert: Wurde früher bereits ein Kaugummi-Verbot "anthroposophisch" begründet, gibt es jetzt an sehr vielen Waldorfschulen nicht einmal mehr Kinderbesprechungen oder andere innerste Grundlagenarbeit.

#### Die pädagogische Aufgabe des 21. Jahrhunderts:

Die moderne Hirnforschung kann eigentlich die Impulse der Waldorfpädagogik nur voll und ganz bestätigen. Sie belegt nämlich die grundlegende Bedeutung der menschlichen Beziehungen und der emotionalen Beteiligung für alle Lernvorgänge. Se belegt, wie wichtig es ist, dass gerade das junge Kind vielfältige Erfahrungen mit allen Sinnen machen kann. Und sie belegt die Wichtigkeit ernsthaften Übens, aber auch ganzheitlicher Erlebnisse und sinnhafter Zusammenhänge, wenn Lernen fruchtbar und dauerhaft sein soll.

Dennoch ist die Waldorfpädagogik viel mehr als eine Anwendung dieser ihr schon seit über 80 Jahren bekannten Prinzipien. Es geht ihr nicht um die zweckrationale Erkenntnis: "Wir müssen ganzheitlich erziehen, weil das Gehirn sich dann optimal bildet". Sondern: Wir wollen ganzheitlich bilden – und zwar nicht das Gehirn, sondern das *geistige Wesen*, das der Mensch ist. Das Geistwesen wird durch die Waldorfpädagogik genährt und es ist das Geistwesen, das das Gehirn bildet.

Selbst die moderne Pädagogik, der es wirklich um das Kind geht und die ebenfalls betont, dass ein Kind mehr ist als ein Fass, das mit Wissen befüllt werden muss, *behandelt* das Kind zwar wie ein Individuum, aber sie bleibt auf halbem Wege stehen – auch sie hat kein spirituelles Weltbild, mit dem sie begründen könnte, warum sie so handelt, wie sie es tut. Und damit begeht sie auch jede Menge Fehler, weil sie auch mit "selbst-entdeckendem Lernen" usw. dem Kind nur einen Bruchteil von dem geben kann, was es als seelisch-geistiges Wesen bräuchte.

Die pädagogische Aufgabe des 21. Jahrhundert ist es: Den *Menschen* erkennen, ein wirklich spirituelles Menschenbild erringen. Irgendjemand hat einmal gesagt: "Pädagogik ohne Spiritualität ist unprofessionell". Genau darum geht es. Und die zweite Aufgabe wäre: Die Pädagogik von allen Außenzwängen befreien – von den Einflüssen und dem Kalkül des neoliberalen Wirtschaftslebens, vom Staat und letztlich selbst von der modernen Hirnforschung.

# Spirituelle Erkenntnis, Liebe, Selbsterziehung

In der Pädagogik geht es um Sinneserlebnisse und um (seelisch-geistige) Sinn-Erlebnisse. Letztlich geht es immer um die Beziehung zur Welt und zum Menschen – im Grunde um die Liebe. Die Liebe als eine Fähigkeit, die sich erst entwickeln muss, ist das Ziel jeder wahren Pädagogik.

Die wichtigste Grundlage für eine wahre Pädagogik ist damit die Liebe des Lehrers. Rudolf Steiner weist darauf hin, wie dies mit Dankbarkeit und sogar religiöser Ehrfurcht gegenüber der Tatsache, dass man Kinder erziehen darf, beginnt. Diese Liebe beweist sich natürlich gerade da, wo es schwierig wird. *Da* kommt es darauf an, dass man sich nicht aus der Situation herauszieht, dass man mit seinem Ich darinnenbleibt, dass man um das Kind, um die Situation, um die Liebe wirklich *kämpft*. Und sich der vollen eigenen Verantwortung bewusst ist, dass "man eigentlich bei jedem Kinde eine Rettung zu vollziehen hat" (Rudolf Steiner).

Nun ist es aber immer wieder so, dass sich Lehrer doch aus der Situation herausziehen. Dann wird ein Schüler abgeschrieben. Dann wird die Schuld beim Schüler gesucht, bei den Eltern, vielleicht sogar bei der eigenen "mangelnden Kraft" – alles, um sich der eigenen Verantwortung nicht (mehr) bewusst zu werden. Dabei ist das Bewusstsein der (unentrinnbaren) Verantwortung gerade *der Kraftquell*, der über *alle* Hindernisse hinweghilft. Und ein ganzes *Kollegium* mit dieser Gesinnung könnte erst recht wirklich und wahrhaftig Berge versetzen.

Die pädagogische Aufgabe im 21. Jahrhundert ist also die *Liebe*, begleitet von Erkenntnis (Menschenkunde).

Diese Aufgabe ist nur erfüllbar durch fortwährende Selbsterziehung. Alles andere ergibt sich – man muss es wirklich so sagen. Aus der inneren geistigen Arbeit einer meditierten Menschenkunde, aus meditativen Rückblicken auf einzelne Kinder und die ganze Klasse, ergeben sich jene originellen spezifischen Einfälle, die notwendig sind. Dies ist aber nur aus voller Begeisterung heraus möglich. Man muss für all dies innerlich wirklich brennen, jeden Tag, jede Minute. Es geht gar nicht anders. Wenn man diese Begeisterung wirklich hat, *ist* sie eine ewige Flamme. Und wenn man sie nicht hat, muss man sie entzünden lernen. Es geht um Selbsterziehung!

Man kann bestreiten, dass die pädagogische Aufgabe im 21. Jahrhundert die Liebe ist, aber dann würde man sich selbst verleugnen, denn aus welchem Motiv hat je ein wahrer Lehrer seinen Beruf ergriffen, wenn nicht aus Liebe? Weil dies aber die wesentliche Grundlage des Lehrerberufes ist, muss ein Lehrer sich vor allem darum bemühen, *sie* zu stärken und immer mehr zu vertiefen, zu verlebendigen. Dann wird sie auch ganz real der Quell seines pädagogischen Handelns *bis ins Einzelne*. Ohne diese innere Arbeit jedoch nützen selbst die schönsten Methoden nichts – sie gehen am eigentlichen Ziel noch immer vorbei und versagen in den vielen Ernstfällen des Lebens.[2]

"Solche Vorträge wie die, die ich gehalten habe, werden erst dann ihr Ziel erreicht haben, wenn sie nicht mehr gehalten zu werden brauchen (…), sondern wenn man wiederum eine Weltanschauung haben wird, eine Erkenntnis, in der schon die Erziehung so enthalten ist, daß wenn der Lehrer (…) diese Weltanschauung hat, daß er dann wiederum, und zwar aus seiner vollen Naivität heraus, die instinktive Kunst des Erziehens kann." *Rudolf Steiner*, 25.8.1922, GA 305, S. 177f.

#### Anmerkungen

- [1] Eine Ursache ist sicherlich, dass von allen Lehrern, die jährlich an den Waldorfschulen neu zu arbeiten beginnen, überhaupt nur etwa die Hälfte eine Waldorfausbildung hat. Aber auch die Absolventen einer solchen Ausbildung interessieren sich in sehr unterschiedlichem Maße für die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik und in den Kollegien der Schulen ist es ebenso. Die innere Verbindung zu diesen essentiellen Grundlagen wird immer schwächer.
- [2] Auch hier darf man sich keinen Illusionen hingeben. Man meint, man tut "sein Bestes" und "das Beste" für die Kinder, aber innerlich ist man getränkt mit Verzweiflung, Vorwürfen, Antipathien … man erwartet Dankbarkeit, aber merkt nicht, dass man *selbst* die Liebe längst verloren hat.

# Vom Urvertrauen der Jugendlichen in die Wahrheit

veröffentlicht in der "Mittenmang", Schulzeitung der Waldorfschule Berlin-Mitte, Weihnachten 2008.

Gedanken zum letzten Teil eines Textes, an dem das Kollegium arbeitete (Henning Köhler: Jugend im Zwiespalt, Kapitel "Güte, Schönheit, Wahrheit?").

Nach der Pubertät lebt im Jugendlichen vor allem das Urvertrauen: "Die Welt ist wahr". Laut Köhler wandelt sich dieses Urvertrauen in verschiedenen Phasen so, dass man diese gleichsam in drei Grundüberzeugungen fassen kann:

1. "Es gibt die Wahrheit, also wird sie mir zuteil." (Wesens- und Sinnfrage)

Dies bezieht sich zunächst vor allem auf das Vertrauen, dass die auf die eigene Person bezogene Frage "Wer bin ich?" beantwortbar sein wird.

2. "Alles, was ich wahrnehme, ist wirklich da." (Realitätsfrage)

Dieses Grundvertrauen gibt dem Jugendlichen – der immer mehr spürt, wie er selbst die Dinge mitgestaltet – Sicherheit in Bezug auf die eigene Vergangenheit (seine Erinnerungen) und die Um-Welt.

3. "Es ist möglich, daß alle Menschen in Frieden und Verbundenheit ein sinnerfülltes Leben führen können." Hier erweitert sich die Sinnfrage zur ganzen Welt hin (soziale Dimension).

Dieses Grundvertrauen des Jugendlichen ("Die Welt ist wahr") ist ein Aufruf an uns als Lehrer und Erzieher – aber man muss ihn noch klarer fassen und empfinden.

#### Wahrheit und Sinn

Der Jugendliche ist auf der Suche nach sich selbst – erlebt den Realitätscharakter der Um-Welt – und erlebt das Ideal einer brüderlichen, sinnerfüllten Welt.

Diese dritte Phase zeigt das Urvertrauen in die Wahrheit auf der zunächst höchsten Stufe: Die ganze Welt hat einen Sinn, und dieses *Ideal*, das ich in mir erlebe, *ist* im Grunde genau dieser Sinn, zu dem die Realität (die rein "irdische Wahrheit"), die ich ebenso erlebe, eigentlich immer auf dem Wege ist oder sein sollte. – Und weil die Welt wahr ist, geht dieser Zusammenhang zwischen der oft traurigen Wirklichkeit und der eigentlichen Wahrheit, nämlich dem Ideal, auch nicht verloren. Die Übereinstimmung muss mit der Zeit immer größer werden...

Und hier ist dann zugleich auch der Punkt, wo der jugendliche Mensch sich selbst finden will.

Die Frage "wer bin ich?" ist eigentlich nur beantwortbar, wenn die Welt *insgesamt* wahr ist. Nur dann gibt es diesen einen großen *Zusammenhang*, in dem jedes Einzelne, jeder Einzelne eine Aufgabe hat – seine Aufgabe. Diese Aufgabe kann ich nur selbst finden. Aber sie muss von der Welt dann auch beantwortet werden. Wenn der junge Mensch seine Aufgabe findet und ergreift, dann muss von der Welt auch die Antwort kommen: Ja, das bist du – und genau du und deine Aufgabe hat uns bis jetzt gefehlt!

Die ganze Frage nach der Wahrheit ergibt keinen Sinn und läuft ins Leere, wenn man nicht von diesem großen Zusammenhang des Ganzen ausgeht.

Wie nimmt denn der Jugendliche die Welt wahr - wer nimmt denn in ihm die Welt wahr? Es ist sein Geist, der über das Denken die Welt wahrnimmt bzw. die Wahrnehmungen ordnet und ihren Sinn sucht.

Durch Rudolf Steiner können wir mehr und mehr erleben lernen, wie der Geist das Organ und zugleich der Schöpfer für Zusammenhang und Sinn schlechthin ist. Es gibt im Geistigen nichts, was *ohne* Sinn und Zusammenhang wäre! Ein geistiges Wesen *kann* also im Innersten überall nur Sinn und Zusammenhang vermuten, voraussetzen, suchen und finden – und die Welt *ist* voller Sinn.

Wo stehen nun wir Erwachsenen eigentlich in Bezug auf dieses Urvertrauen? Haben wir davon noch etwas – und wenn nicht, warum nicht...? Wenn nicht, müssen wir es uns wieder erringen!

Aufgabe des Erziehers ist es, für den Schüler dieses Höchste – die Güte, die Schönheit und jetzt eben vor allem: die Wahrheit – zu repräsentieren. Er soll wirklich ein Abgesandter der Wahrheit sein, die ja im Vorgeburtlichen für jeden Menschen Lebensluft ist. Wie aber wird man ein Repräsentant der Wahrheit? Man kann es natürlich immer nur werden. Durch äußerliche Maßnahmen geht das niemals, man kann diese Aufgabe nur innerlich versuchen wahrzumachen. Und dennoch wird es gerade dann mehr und mehr jede einzelne äußere Handlung durchziehen.

Also der Schüler hat dieses Urvertrauen: Die Welt ist wahr. Man versuche einmal, das ganz konkret zu *erleben*. Die Welt ist wahr. Es gibt nichts, was ohne Sinn ist. Was auf der Welt geschieht, hat einen Sinn. Was mir geschieht, hat einen Sinn. Auch *ich* trage einen tiefen Sinn in mir, den ich nach und nach finden muss und finden werde, den ich mir nach und nach selbst *geben* können werde.

Im Grunde reicht dieser kleine Versuch, sich in dieses Urvertrauen hineinzuerleben, schon aus, um anfänglich in Bezug auf jede einzelne Handlung erleben zu können, inwieweit man dadurch ein Abgesandter der Wahrheit ist – *oder* inwieweit man gerade ein Stück dieses Urvertrauens zerstört.

## Beispiele aus dem Schulalltag

Ich möchte einige Beispiele aus dem Schulalltag geben, die den Blick auf unsere eigenen Schwächen lenken, aber eben genau zeigen, worauf es auch im Kleinen ankommt.

- Von den Schülern wird erwartet, und es steht auch in der für alle geltenden Schulordnung, dass sie pünktlich sind. Pünktlichsein ist eine soziale Fähigkeit, sie beinhaltet eine Anerkennung der Gemeinschaft und des gemeinsamen Ziels. Auf einer sehr basalen Ebene ist dies ein Ausdruck der Überzeugung: Die Welt ist wahr. Es hat einen Sinn, dass ich und alle anderen pünktlich sind. Es ginge etwas ganz Entscheidendes verloren, wenn es nicht so wäre. Nun gibt es aber Lehrer, die durchaus häufig selbst zu spät kommen. Das Urvertrauen wird zerstört. Es hat eben keinen Sinn, dass man pünktlich ist…!
- Das Vertretungsproblem: Kollegen schauen nicht auf den Plan oder verneinen aus diesen oder jenen Gründen die Möglichkeit zu einer Vertretungsstunde. Ein Hauptunterricht fällt aus. Der Zusammenhang des Schulganzen ist an einem solchen Punkt ganz real zerrissen! Ein ausgefallener Hauptunterricht ist ein Loch in einem sinnerfüllten Zusammenhang. Und genau so wird es von Schülern dann auch erlebt und mehr noch: Sie kommen morgens in die Schule und erfahren: Schule ist nicht. Erst um 10 Uhr. Und manchmal hören sie um 10 Uhr sogar: Nein, erst um 12 Uhr. Keine Telefonkette, keine Gründe, nichts. Oft sagt ihnen nicht einmal im Nachhinein ihr einige Tage später wieder zurückgekehrter Lehrer, warum sein Unterricht ausgefallen war. Die Botschaft dieses objektiven Sinn-Verlustes ist für den einzelnen Schüler: Ich bin nicht wichtig. In der Schule geht es gar nicht um mich. Ich habe zu erscheinen, aber der Stundenplan rollt ab wie ein Uhrwerk, manchmal fallen Stunden aus, dann geht es weiter aber ohne, dass ich wirklich ein Teil eines Zusammenhangs wäre.
- Als drittes ein hoch angesetztes Beispiel: Wie steht der Lehrer seinem Stoff und seinen Schülern gegenüber? Wen liebt er mehr? Will er die Schüler für seinen Stoff begeistern? Und ist er enttäuscht, wenn dies nicht gelingt? Reagiert er mit Antipathie oder gar Resignation? Oder sucht er in erster Linie immer wieder neu seinen Anteil an jeglichem Misslingen? Ist es überhaupt sein Stoff? Gibt er den Schülern das Gefühl, dass er diesen Stoff beherrscht und nur die Schüler ihn noch lernen müssen? Oder kann er sie erleben lassen, dass es sich um einen wunderbaren Weltinhalt handelt, der es in jedem Fall wert ist entdeckt zu werden und wo er ihnen Wegbegleiter sein möchte?

#### Die höchste Stufe: Die Wahrheit des Menschen

Und zuletzt die höchste Stufe: Was ist denn die Wahrheit des Menschen? Der Mensch ist als geistiges Wesen ein Wesen, das sich fortwährend in Entwicklung befinden könnte. Daher ist die Wahrheit auch nie fertig, sondern immer im Wachstum! Gerade darauf gründet sich ja das Vertrauen, dass Ideal und Erdenrealität immer mehr zusammenkommen können. Wenn aber dieses Urvertrauen des Jugendlichen lebendig bleiben soll, dann muss er vor allem Menschen erleben, die ihm diese Wahrheit des Menschenwesens selbst repräsentieren können, also Menschen, die innerlich in fortwährender Entwicklung sind. Erzieherpersönlichkeiten, die sich nicht nur einen neuen Epochenstoff aneignen oder privat eine neue Sprache lernen usw., sondern die sich in dem, was ihr ganzes Menschenwesen ausmacht, Tag für Tag entwickeln. – Wenn das nicht geschieht, ist die Botschaft von Schule immer: Wir können die Dinge schon, ihr müsst sie noch lernen! Dagegen lehnen sich die heranwachsenden Menschen unbewusst auf, und ich glaube, dies ist die tiefste Ursache jeder Schulmüdigkeit. Die Schüler vermissen das lebendige Bild des Menschenwesens. Sie fühlen sich im Innersten in dieser Welt erst dann willkommen, ja begrüßt, aufgenommen und als Jugendlicher dann als Gleicher unter Gleichen, wenn sie erleben: Da sind erwachsene Menschen, die sind uns voraus, und sie sind uns deshalb voraus, weil wir sehen, dass sie jeden Tag unterwegs sind, in Entwicklung sind, was ihr höchstes Menschenwesen betrifft...

Natürlich gilt diese Aufgabe für jeden Erzieher, also auch für Eltern. Waldorfpädagogik ist letztlich nichts, was man delegieren kann und dann selbst "los" ist. Wenn man sie ernst nimmt, ist sie sehr unbequem – weil ihr wichtigster Grundsatz eigentlich immer die "Selbsterziehung" ist, und dies nun einmal das Unbequemste ist, was es gibt, nämlich das Gegenteil jeder Bequemlichkeit. Aber auch das Erfüllendste, weil man immer mehr erleben kann, wie man eigentlich erst jenseits aller Bequemlichkeit wahrhaft Mensch zu werden beginnt. Die kleinen Kinder, die noch voller Freude über jegliche Entwicklung sind, machen es uns vor... Wenn aber die größeren Kinder und vor allem die Jugendlichen nicht empfinden, dass der (erwachsene) Mensch ein sich immerfort entwickelndes geistiges Wesen ist, dann kommt

in and an an an Doubt consider Welton become time on the state of the size of the surface of the state of the	
irgendwann der Punkt, wo sie die Welt unbewusst immer mehr als eine einzige große Lüge erleben. Und so st jeden Tag unausgesprochen eine tiefe, sehr ernste Frage	enen sie uns

#### Michaelische Gedanken für die Waldorfschule

Ein Versuch, michaelische Gedanken und Fragen zu formulieren, wie sie – so oder in innerlich verwandter Form – im Kollegium einer Waldorfschule leben sollten.

#### Warum pflegen wir die Jahresfeste?

Weil wir eine Waldorfschule sind?

Warum pflegt eine Waldorfschule die Jahresfeste?

Was bedeutet es, ein Jahresfest wie Michaeli zu pflegen?

Pflegen wir Michaeli?

Was bedeutet Michaeli überhaupt?

Wissen wir etwas von Michael? Kennen wir Michael? Erleben wir Michael?

Wie tief reicht unsere Beziehung zu Michael? Unsere Verbindung mit Michael?

Können wir das Jahresfest namens Michaeli pflegen, ohne eine Verbindung mit Michael zu haben?

Haben wir eine Verbindung mit Michael?

# Michael ist der Geist der Wahrhaftigkeit.

Michael ist der Geist der unbequemen Fragen.

Michael ist der Geist des Kampfes mit dem Drachen.

Im Kampf mit dem Drachen hört alle Bequemlichkeit auf.

Im Kampf mit dem Drachen hört alle Sicherheit auf, alle Tradition, alles Tote.

Im Kampf mit dem Drachen zählt allein völlige Geistesgegenwart.

Was ist der Drache?

Der Drache ist die Verführung.

Verführung zur Abwesenheit der Geistesgegenwart.

Verführung zum Toten, zur Sicherheit, zur Tradition, zur Unwahrhaftigkeit, zur Phrase.

#### Michael ist der Geist des Mutes.

Mut zur Wahrhaftigkeit.

Mut, dem Wesenhaften ins Auge zu blicken.

Mut, nach dem tiefsten Wesen des Menschen zu fragen.

Mut, seine eigenen Schwächen anzuschauen.

Mut, seine eigenen Schwächen überwinden zu wollen.

Mut, immer tiefer nach dem Wahren, Schönen und Guten zu streben.

Mut, Ideale nicht lächerlich oder weltfremd zu finden, sondern...

Im Streben nach dem wahrhaft Guten gerade das Wesen des Menschen zu erleben.

#### Michaeli bedeutet, den Mut zu finden, sich selbst als sehr unvollkommen zu erkennen...

Und den starken Willen, nach fortwährender Verwandlung zu streben.

Der Drache sind die eigenen Schwächen – er wirkt in ihnen.

Die größte Schwäche ist ... die eigenen Schwächen nicht sehen zu wollen.

Wir aber sind keine Engel – und schon gar keine Erzengel.

Wir sollen mit aller Kraft danach streben, unsere Unvollkommenheiten zu verwandeln...

Um wahrhaft Mensch zu werden!

#### Was ist die größte Schwäche des Erziehers?

Der Glaube, das, was er den Kindern beibringen will, schon zu wissen.

Kommt es in der Waldorfschule auf das Wissen an?

Nein, nur wenn es zugleich mehr ist, viel mehr.

Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben, um als werktätiges Wollen, als in Seelenwärme getauchte Arbeit ausströmen zu können.

(Rudolf Steiner, Ansprache zur Eröffnung der Waldorfschule am 7.9.1919)

#### Sind wir selbst so ganz Mensch, dass wir ganze Menschen erziehen können?

Nein, wir sind es immer wieder nicht – aber wie werden wir es?

Was können wir tun, um immer mehr ganz Mensch, immer mehr wahrhaft Erzieher zu werden?

Welchen Raum geben wir der Selbsterziehung und -verwandlung?

In unserem eigenen Leben? In der gemeinsamen Arbeit?

Wie ernst nehmen wir die zentrale Grundlage der Waldorfschule?

Unser eigenes Werden als Erzieher, als Mensch?

# Das sind michaelische Fragen.

Und Michaeli für den Erzieher besteht vor allem darin, sich michaelische Fragen zu stellen...

Und den Mut zu schöpfen, diese Fragen wahrhaftig und voller Willenskraft zu beantworten.

Wer Michael wirklich sucht, findet nicht nur Michaels Wesen, sondern auch das Wesen des Menschen.

Er findet aber auch Michaels Kraft, die ihm fortan beistehen kann, wenn er es will.

Beistehen in allen Drachenkämpfen, die er von nun an zu bestehen hat.

Weil er ihnen nicht mehr aus dem Wege geht, sondern...

Weil er den Drachen erkennt, ihm mutig in die Augen schaut und ihn überwinden will.

Immer wieder.

Eine Lebensaufgabe.

Menschwerdung.

Michaeli.

#### Über die Widersachermächte und das Ernstnehmen Michaels

veröffentlicht in der "Mittenmang", Schulzeitung der Waldorfschule Berlin-Mitte, Michaeli 2009. [Mehr zu Michael > hier].

Michael ist der wahrhaftige, mutvolle Engel schlechthin. Nicht umsonst hat Rudolf Steiner ihn auch "das Antlitz Christi" genannt.

Michael tritt ein für das Gute – und kämpft gegen das Böse, gegen den Drachen, unerschütterlich, ohne Angst, wie machtvoll der Widersacher auch sein mag.

Unerschütterlicher Mut, absolute Wahrhaftigkeit – welch ein leuchtendes Ideal! Was in der Menschenwelt aber Ideale sind, das sind in der göttlichen Welt reale Wesenheiten...

Das Bild des Engels mit der Lanze, der den Drachen überwunden hat, ist eine großartige Imagination – man soll es nicht ins Reich der Mythen verweisen. Wir wissen, dass Gott keinen weißen Bart trägt, wir wissen, dass Michael keinen schmiedeeisernen Speer in der Hand hält – aber wir können auch wissen, dass dies Realbilder für viel höhere wirkliche Realitäten sind.

Eine Besinnung auf den Kampf Michaels gegen den Drachen kann uns die realen "Drachenkämpfe" immer tiefer bewusst machen. Und wenn wir dazu die Frage nehmen, die Michaels Name *ist*: "Wer ist wie Gott?", dann sind wir auch davor gefeit, zu glauben, "dass wir selbst immer schon auf der guten Seite stehen", denn wer wollte von sich sagen, er sei vollkommen...

Die Beschäftigung mit dem, was Rudolf Steiner auf verschiedenste Weise immer wieder als "Widersachermächte" geschildert hat, kann einen immer mehr erleben lassen, wo diese Kräfte überall wirksam sind. Es gibt eigentlich keinen einzigen Lebensbereich, in dem dies nicht der Fall wäre. Es geht eigentlich *überall* um den Kampf Michaels mit dem Drachen.

Warum eigentlich? Warum ist das Böse in der Welt? Weil der Mensch nur so Mensch werden kann. Mensch ist er, wo er sich frei für das Gute entscheidet – und auch dort, wo er irrt, wo er strebt, wo er seinen Irrtum erkennt, den Willen fasst, es künftig besser zu machen...

Das Geheimnis des Menschen liegt im Wesen von Freiheit und Liebe. Der Weg der Menschwerdung ist ohne Widerstände, Irrtümer und Versuchungen nicht möglich. Er kann aber nur gegangen werden, wenn man die Widersachermächte immer mehr kennen lernt. Dann begibt man sich bewusst in den Bereich des Kampfes Michaels mit dem Drachen.

#### Die Einseitigkeiten und das Gute

Wenn wir zunächst überhaupt nicht wissen, was mit "Widersacherkräften" überhaupt gemeint sein soll, wo diese denn zu finden sein sollten, so brauchen wir uns nur einen durch und durch guten Menschen vorstellen. Und sofort werden wir in vielen Dingen sehr genau wissen, wo und wann wir uns von einem solchen Menschen unterscheiden...

Nehmen wir ein einfaches Beispiel: Vielleicht werden wir schnell ungeduldig, vielleicht nicht einmal in jeder Situation, aber z.B. wenn jemand etwas sagt und sich dies ganz und gar von unserer Meinung unterscheidet. Wir unterbrechen dann oder hören innerlich gar nicht zu – oder vielleicht hören wir doch zu, regen uns innerlich aber furchtbar auf. Jeder mag sich andere Situationen überlegen und kann jederzeit unzählige Beispiele finden, wo menschliche Schwächen walten, wo seine eigenen Schwächen liegen...

Man wird dann auch bald finden, dass Versuchungen, die uns vom wahrhaft Guten, wahrhaft Menschlichen abbringen wollen, immer in zwei Richtungen wirksam werden können. Man kann z.B. nie richtig zuhören – oder man hört *immer* nur zu, ohne je irgendeinen eigenen Standpunkt zu bilden. Oder man will alles in Regeln festhalten – bzw. schlägt jede Regel in den Wind. Es ist klar, dass die *Extreme* selten oder überhaupt nicht anzutreffen sein werden. Doch der Mensch hat ein sehr feines Empfinden für jede noch so kleine Abweichung von ... ja von was eigentlich?

Das *Gute* ist nichts, was man definieren könnte. In jeder Situation muss man es neu finden. Es ist die sehr empfindliche Mitte zwischen den Extremen. Diese "goldene Mitte" steht nicht ein für allemal fest, sie ist nicht einmal in zwei "gleichen" Situationen die gleiche. Ein geiziger Mensch muss die Freigiebigkeit lernen, ein Verschwender die Sparsamkeit. Ein schweigsamer Mensch kann lernen, mehr von sich zu offenbaren – ein redseliger kann mehr das Zuhören lernen...

Es geht nicht darum, dass alle Menschen sich gleich verhalten. Es gibt liebenswerte Einseitigkeiten, es gibt Stärken, die einen Charakter ausmachen und dennoch in gewisser Weise einseitig sind. Das kann man jederzeit bejahen – worauf es aber ankommt, ist, dass uns unsere Einseitigkeiten (vor allem die eigenen!) wirklich bewusst werden. Nur dann können wir mit ihnen frei umgehen und auch erkennen, wann sie zu einem Hindernis für das Gute werden.

Was sind weitere Einseitigkeiten? Der Mangel an Verantwortungsgefühl – oder auf der anderen Seite der Drang, überall hineinreden zu wollen. Eine Beliebigkeit, die sich schnell nicht mehr an einmal beschlossene Regeln hält – oder auf der anderen Seite ein Sich-Verstecken hinter Regeln, so dass man den individuellen Einzelfall nicht mehr berücksichtigen braucht.

Und dann gibt es Einseitigkeiten, die uns in unserer Zeit wohl fast allen eigen sind. Etwa ein Mangel an Wahrhaftigkeit. Wahrhaftigkeit ist eine "goldene Mitte", die nur sehr schwer zu erreichen ist, weil ihr derart große Hindernisse in den Weg gelegt werden; weil die heutige Zeit sozusagen geschlossen Widerstand leistet und die *Un*wahrhaftigkeit in all ihren Nuancen vorlebt. Das zweite Extrem ist daher wesentlich seltener zu finden, ja man muss erst einmal nachdenken, um es überhaupt zu erkennen: Es wäre die schonungslose Indiskretion, die Bloßstellung. Der Unwahrhaftigkeit geht es um den eigenen Vorteil, der Bloßstellung geht es um den Schaden des Anderen, der Wahrhaftigkeit geht es um die *Wahrheit*...

Das ist auch eine Art Kompass für das Gute: Die Frage, ob es bei einer bestimmten Handlung um mich geht, um meinen Nutzen – oder um das Wohl des Anderen (oder z.B. um die Wahrheit). Natürlich dürfen wir auch unser Wohl nicht vernachlässigen, aber die Frage nach dem Wohl überhaupt kann immer umfassender und selbstloser angeschaut werden. Wenn man das wahrhaft Gute liebt, ist das Wohl und Wehe des Anderen irgendwann von dem eigenen gar nicht mehr zu trennen...

#### Die größte Versuchung unserer Zeit

Aber auf dem Wege dahin steht uns noch die allergrößte Einseitigkeit entgegen – eine Einseitigkeit, die heute menschheitlich ist, der also fast die ganze Menschheit verfallen ist. Es ist die Faulheit und Bequemlichkeit, und zwar vor allem in Bezug auf die innere Entwicklung...

Mit dieser Einseitigkeit steht und fällt eigentlich alles – das ganze Schicksal der Menschheit. Darum ist dies der Dreh- und Angelpunkt, an dem die Widersachermächte vor allem ansetzen. Verhindere die innere Entwicklung des Menschen – und du hast ihn in der Hand, hast ihm seine Zukunft genommen! Nicht umsonst feiert die Freizeit- und Spaßkultur heute grandiose Triumphe.

Es ist grandios, dass die Menschheit (zumindest der privilegierte Teil) heute so viele Möglichkeiten hat – aber fast alle diese "Möglichkeiten" dienen der Veräußerlichung, der Ablenkung, der Zerstreuung, der "Konzentration" auf das, was nach dem Tod als völlig Unwesentliches verworfen werden wird. Man braucht sich Gedanken dieser Art nicht zu machen, wenn man nicht will, jeder ist frei… Wenn man sich aber die Frage nach dem Wesen des Menschen stellt, wird man unweigerlich auch zu solchen Fragen kommen.

Unsere heutige "Kultur", die der Freizeit huldigt und eine unglaublich geist-lose *Un*kultur geworden ist, die uns mit zahllosen Versuchungen konfrontiert (Computerspiele, Erlebnisparks, Fitnesscenter, iPhones und, und, und – nimm mich, kauf mich, fühl dich wohl, genieß dein Leben, auch dies brauchst du noch…), macht den Menschen zu einer Karikatur seiner selbst. Und was eine gewisse spirituelle Vertiefung bilden soll, bleibt – sofern sie überhaupt gesucht wird – oft genug ebenfalls eine angenehme Unverbindlichkeit: Hier mal ein Yogakurs, da mal ein Buch über die "sieben Tibeter" oder "Gespräche mit Gott" usw.

Rudolf Steiner verwies des öfteren darauf, wie schwer es für den Menschen ist, auch nur eine einzige Gewohnheit zu ändern – dass aber gerade hier der Ansatzpunkt für reale Spiritualität liegt. Spiritualität besteht nicht in erster Linie in irgendwelchen übersinnlichen Erlebnissen – die kann man haben, auch wenn man der größte Egoist bleibt –, sondern vor allem in der Verwandlung der eigenen Seele.

# Eine solche Verwandlung ist das Einzige, was Ewigkeitswert hat – was wir auf diesem Wege erreichen, bleibt uns für immer erhalten, nicht nur in diesem Leben.

Und eine solche Arbeit an der eigenen Seele ist zugleich das, was in der Erziehung von Kindern das Allerwesentlichste ist. Die Kinder stellen uns die Frage: Was ist der Mensch? Was wir ihnen vorleben, wird für sie zur Antwort – und sie nehmen sie unbewusst auf. Entweder unsere real vorgelebte Antwort wird für sie zu einer Kraft oder zu einem Hindernis. Was leben wir ihnen vor? Dass das Leben einerseits hart, anstrengend und ungerecht ist und dass man aber zumindest den Rest nach Feierabend uneingeschränkt genießen kann? Oder dass das Leben als Ganzes eine grandiose Herausforderung ist, dass man mit jeder Situation zurechtkommen kann, dass aber die allergrößten Abenteuer jene sind, die man mit sich selbst abzumachen hat? Mit anderen Worten: Wo erleben die Kinder uns als wahrhafte Menschen, die nicht glauben, "fertig" zu sein, sondern sich noch immer Tag für Tag durch ganz bewusstes Tun innerlich entwickeln?

Wo wir dies tun, da erleben die Kinder unmittelbar, dass der Kampf Michaels mit dem Drachen eine Realität ist – und da erleben sie unmittelbar etwas von dem Wesen des Menschen. Und an dem, was sie da erleben, können sie sich orientieren – und derselbe Wille, den wir in uns aufrufen, wird auch in ihnen erwachen: Der Wille, wahrhaft Mensch zu werden, nie in dem Gewordenen zu ruhen, mit den eigenen Einseitigkeiten nie zufrieden zu sein, sondern Freude und Lust daran zu empfinden, immer mehr nach Verwandlung zu streben.

Michaels Name bedeutet: "Wer ist wie Gott?" – Vollkommen ist niemand, aber wie stark ist unser Wille und unser *Streben* nach dem wahrhaft Guten? Das ist die Frage Michaels.

# Besinnung auf den Erzengel

Allzuleicht mögen wir uns einreden: Wir tun schon "sehr viel", wir sind schon "gut genug". Diese Antwort steht natürlich jedem frei. Bevor man sich aber mit ihr zufrieden gibt, möge man sich noch einmal in das Wesen Michaels versenken: Der mutige Erzengel, der mit unerschütterlicher Wahrhaftigkeit für das Gute und gegen das Böse kämpft, wie stark und machtvoll es auch sein mag... Und der Engel, dem gewissermaßen wie keinem anderen Engel das Schicksal der Menschen am Herzen liegt, der gleichsam sorgenvoll auf den Menschen schaut, auf die Zukunft der Menschheit; der dem Menschen von seiner unbesiegbaren Kraft, von seinem starken Willen etwas schenken will – aber auf den freien Entschluss des Menschen warten muss, der ihm mit seinem Willen entgegenkommt...

Wenn wir uns auf diese Realität besinnen, ist es dann wirklich unser letztes Wort, dass wir für uns, für unsere innere Entwicklung, für unsere Kinder, für die Welt schon "genug" tun?

Christus sprach von einem Glauben, der Berge versetzen kann. Michael besitzt einen Mut, der durch alle Widerstände und Hindernisse nicht erschüttert werden kann. Haben wir denn auch nur eine Ahnung von dieser Sphäre, haben wir sie denn jemals auch nur an ihrem äußersten Saum berührt? Wie müsste unser Leben aussehen, wenn wir jeden Tag mit einer solchen Entschiedenheit an unseren Schwächen und Einseitigkeiten arbeiten würden? Sind wir uns klar, was dies an Unermesslichem bedeuten würde – für uns selbst, für die Welt, für unsere Kinder, für unsere Mitmenschen?

Die größte Einseitigkeit ist die menschliche Bequemlichkeit – denn sie macht blind wie nichts anderes. Blind für die grandiosen Möglichkeiten, blind für die drängenden Notwendigkeiten, blind für die wirkliche Realität, blind für die Hoffnung, die auf uns ruht.

Man besinne sich nur einmal einen einzigen Tag lang – aber einen ganzen Tag lang! – auf Michael. Man stelle sich so ernst und tief wie möglich vor: Es gibt diesen Erzengel, ich habe ihn bis heute nicht bewusst erlebt, aber es gibt ihn. Und sein Wesen ist wirklich dieses: Unerschütterlicher Mut und Kampf für das Gute. Und sein Blick ist wirklich dieser: Sein Blick ruht auf uns, fragend. "O Mensch, wirst Du Dich selbst erkennen? Wirst Du erkennen, welcher Kampf um Dein Wesen geführt wird?" – Wenn man dies alles als *Realität* ernst nimmt; wenn einem klar wird, was dies bedeutet, *wenn* es eine Realität ist, und wenn man es als Realität ernst nimmt ... dann wird man wahrhaftig ein anderer Mensch...

Michaeli ist die Festeszeit des Mutes – und es gehört Mut dazu, das Wesen des Menschen derart groß zu denken und sich dazu zu bekennen. Denn es bedeutet, die Notwendigkeit der inneren Vertiefung zu erkennen – und ihr dann auch wirklich nachzustreben. Und erst wenn man diesen Entschluss gefasst hat, wird man wahrhaft feststellen, wo die eigenen Einseitigkeiten, Schwächen und Hindernisse leben. Dann aber kann Michael auch helfen...

# Die Frage Michaels – und der Kinder

veröffentlicht in der "Mittenmang", Schulzeitung der Waldorfschule Berlin-Mitte, Michaeli 2009. [Mehr zu Michael > hier].

Herbsteszeit. Dunkle Tage. Stürme ziehen über das Land. Wind und Regen verkünden das Ende des Sommers, künden von einer noch dunkleren und kälteren Zeit. Das Wetter verweist die Menschen nach innen, in ihre Wohnungen, aber auch in seelischem Sinne. Im Sommer kann man sich ganz an die äußere Welt verlieren, die Sonne genießen, in den Urlaub fahren, am Seeufer liegen... Im Herbst weist einen die äußere Natur zurück, auf einen selbst zurück. Im Sinne der Erntezeit könnte man auch sagen: Es taucht die Frage auf "Was hast Du in dem vergangenen Jahr gemacht? Was davon hat wirklich Bestand – trägt einen Wert in sich, der weiter und größer ist als alles Äußerliche?"

Der Herbst ist wie keine andere die Zeit Michaels.

#### Die unhörbare, überall ertönende Frage

Man mag sich unter "Engeln" vielleicht nicht so leicht etwas vorstellen oder solche Wesenheiten aus den verschiedensten Gründen nicht ernst nehmen wollen – sei es, dass man im DDR-Materialismus aufgewachsen ist, oder eben im BRD-Materialismus, oder in einer erzkatholischen Gegend. Es gibt unzählige Gründe und Prägungen, diese spirituelle Dimension auszublenden – und viel weniger, sie allmählich ernst und immer ernster zu nehmen. Doch – letztlich zählen nicht all die scheinbar "vernünftigen" Gründe und seien sie unendlich an der Zahl, letztlich wiegt die Wahrheit schwerer als alle Vorstellungen, die man sich gemacht und in denen man sich eingerichtet hat.

Die Waage – das ist auch etwas, was unmittelbar mit Michael zu tun hat. Die Waage und die Frage. Sein Name bedeutet: "Wer ist wie Gott?" Man mag von "Engeln" zunächst denken, wie man will. Immerfort ist an jeden von uns eine real-wesenhafte Frage gerichtet: "O Mensch, erkenne dich selbst!" Es ist Frage und Aufruf zugleich, aber die göttliche Welt lässt heute frei, sie kann und will uns nicht zu einer Antwort zwingen – nicht einmal dazu, die *Frage* überhaupt zu hören. In Frageform lautet sie: Was ist der Mensch?

Und wir merken – im Grunde wird diese Frage heute fortwährend gestellt, auch ganz irdisch. Sie ertönt eigentlich aus allen Zeitverhältnissen; sei es die "Wirtschaftskrise", die Diskussion um "Bankenrettungsschirme" oder bedingungsloses Grundeinkommen, sei es die Gentechnik, der weltweite Kampf um das Wasser und die natürlichen Ressourcen, seien es die Kriege und Konflikte an vielen Orten der Welt, sei es die *Bildungsfrage*...

Überall ertönt unhörbar: Was ist der Mensch? Und man kann – etwa in der Bildungsfrage – noch so schöne Worte machen – blickt man etwas tiefer, so sieht man, dass der Mensch als spirituelles Wesen eigentlich fast überall verneint wird. Wenn man sich klarmacht, dass eigentlich nichts den Menschen so prägt, wie die "Bildung" (!), die er genießen darf oder erdulden muss, so ist deutlich: Der Mensch wird zu dem, was im Bildungswesen lebt. Eine Gesellschaft, die den Menschen materialistisch als biologisches Wesen ansieht, das im wesentlichen egoistisch handelt und auch handeln soll (da dies ja angeblich sogar dem Gemeinwohl dient), das sich möglichst schnell und effektiv für die Forderungen des Wirtschaftslebens ausbilden soll und entsprechende "Prüfungen" durchlaufen muss – eine solche Gesellschaft bringt Menschen hervor, die mehr oder weniger in genau diesem Sinne denken, fühlen und "funktionieren"…

Wo aber ist da der Mensch? Wo ist da das freie Individuum, das sich die tiefsten Fragen stellen und auch Antworten finden kann? Wo ist in einer solchen Gesellschaft Platz für Liebe, Mitleid und ähnliche heilige Gefühle?

Was ist aus dem Menschen geworden, der einst zum "Ebenbild Gottes" geschaffen, dem einst der göttliche Odem eingehaucht worden war?

#### Die Kinder und die Frage nach dem Menschen

Man mag solche Fragen als sentimental abtun – sie sind es aber nicht. Es sind die entscheidenden Fragen gerade unserer Zeit. Eine Zeit, die diese Fragen überhaupt nicht mehr stellt – bzw. in all ihren Antworten das wahre Wesen des Menschen immer wieder verleugnet (und damit bekämpft!), entzieht der gesamten Menschheitszukunft den Boden. Man darf sich hier keinen Illusionen hingeben. Wir stehen in Bezug auf diese Entwicklung noch immer am Anfang – die Verneinung alles wirklich Menschlichen wird mit Riesenschritten voranschreiten. Der Mensch wird immer noch mehr verwaltet, fremdbestimmt, kontrolliert usw. werden. Diese Entwicklung lässt sich nur aufhalten, wenn man sich den Ernst der Lage bewusst macht – und wo auch immer um das Wesen des Menschen kämpft.

Mag man die Frage auch sonst noch nirgendwo bewusst erleben, *einen* Punkt gibt es, wo sie ganz deutlich wird – die Begegnung mit Kindern. Man kann doch kein kleines Kind erleben und *nicht* diese Frage empfinden: Was ist der Mensch, was ist die Welt? Die Wahrhaftigkeit eines Kindes berührt doch auch das Beste in uns?

Was wir als Frage erleben können, ist für das Kind noch gar keine (und gerade darum können wir sie dennoch empfinden). Es kommt auf die Welt mit einem unerschütterlichen Urvertrauen, dass *alles gut ist*. Und wer kennt nicht die Scham, die man eigentlich empfinden muss, wenn man einen kleinen Säugling hinaustragen muss in den Autolärm, wenn man ihm Krach, Gestank und andere Überreizungen seiner empfindlichen Sinne antun muss? Man gewöhnt sich daran schnell ... aber im Grunde sollten wir die Welt immer so mit den Augen der Kinder erleben. Wir wissen sonst gar nicht, was wir ihnen antun, Tag für Tag!

Lernen wir also immer mehr empfinden, was die Kinder wirklich brauchen – und was sie wirklich *nicht* brauchen und auch nicht vertragen. Dann wächst in uns ein Bewusstsein und ein Erleben dessen, was wahrhaft menschlich ist. Dann bekommen wir wieder eine deutliche, sehr schmerzliche Empfindung dafür, *wie* unmenschlich unsere Welt geworden ist und immer noch wird.

Wenn wir für die Kinder und ihr Erleben wirklich wieder offen werden, dann wird uns auch die ganze Größe und Tiefe der Frage nach dem Menschen mehr und mehr erlebbar werden.

Wenn wir uns wirklich ganz auf die Augen kleiner – und auch größerer! – Kinder einlassen, auf ihre Fragen, ihre Sehnsucht, dann bekommen wir eine reale Ahnung von einer höheren Welt. Es ist die Welt, aus der die Kinder kommen. Und in dieser Welt lebt die Frage nach dem Menschen in ihrer vollen unleugbaren Realität: O Mensch, wirst du dich selbst erkennen?

Es ist nicht nur Michael, der diese Frage stellt – aber er ganz besonders. Und er ist es auch, der dem Menschen beistehen und ihm die innere Kraft geben will, die Frage substantiell zu beantworten. Doch dafür muss der Mensch die Frage hören – und er muss sie aus tiefstem Herzen beantworten wollen. Tag für Tag.

#### Was hat Michael mit unserer Schule zu tun?

Der folgende Aufsatz ist eine Art Nachschrift des Vortrages, den ich zu Michaeli 2007 im kleinen Kreis in der Waldorfschule Berlin-Mitte gehalten hatte.

Wenn man nach Michael fragt, so muss man sich wohl zunächst ehrlich eingestehen, dass Michael kein Wesen ist, dem man sich leicht – oder gar leichthin – nähern kann. Und doch ist es ein Wesen, das auf den Menschen wartet.

Das Wesen Michaels... Es hat zu tun mit Mut und Erkenntniskraft, mit Verantwortungsgefühl, Ernst, Begeisterung und mit der "kosmischen Intelligenz". Wenn wir den Kindern in Erzählungen Bilder von Michaels Kampf mit dem Drachen malen, bringen wir ihnen in einer ersten Weise etwas vom Wesen Michaels nahe. Es sind wirklich Realbilder – und die Kinder haben wohl ein Empfinden dafür. Sie schauen innerlich auf zu Michael, oder auch zu St. Georg, und empfinden diesen mutigen, entschlossenen Kampf gegen den Drachen leise als etwas, dem eine Wirklichkeit entspricht und dem sie sich auch anschließen, auch würdig machen wollen.

Und wenn wir auf uns selbst schauen? Dann müssen wir wohl zugeben, dass auch wir noch ganz am Anfang stehen, was das Verständnis dieses geistigen Wesens angeht – ganz zu schweigen von der den Kindern oft noch so stark eigenen Ehrfurcht!

Im Verständnis von Michaels Wesen machen wir einen ersten, aber einen wichtigen Anfang, wenn wir das Bild des Drachenkampfes einmal auf unser tägliches Leben übertragen. Der Drache ist ein Bild für reale Widersacherkräfte. Wenn man über das Wesen des Menschen und des wahrhaft Menschlichen nachsinnt, kann man entdecken, dass der Mensch eigentlich immer berufen ist, in jeder konkreten Situation das Gleichgewicht zu finden, die rechte Mitte. Doch wo liegt diese?

#### Widersacherkräfte entdecken lernen

Nehmen wir ein Beispiel: die un-menschliche Polarität von Geiz und Verschwendungssucht. Der Geiz auf der einen Seite will den Menschen verhärten, ihn kalt und seelenlos machen. Die dahinter stehende reale Macht verführt den Menschen dazu, nach Macht und Einfluss zu streben. Die Verschwendungssucht wiederum ist ein Beispiel für den anderen Pol, der das Ich zu selbstbezogen macht, übersteigert, in gewisser Weise auch weltflüchtig. Rudolf Steiner nennt die hinter diesen beiden Polen stehenden wesenhaften Mächte "Ahriman" und "Luzifer". Um sie zu überwinden, muss die Mitte gefunden werden – und hier kann man sich Michael verbunden fühlen. Die Mitte kann umschrieben werden mit Begriffen wie "Selbstlosigkeit" (im besten Sinne), Interesse, Liebe – in dieser Richtung wird man sie immer finden können.

Wo liegt nun aber die Mitte zwischen Geiz und Verschwendungssucht? Wie kann man diese Mitte begrifflich fassen? Zum Beispiel als "gesunde Sparsamkeit". Aber damit haben wir nur den einen Pol des Gleichgewichts – jenen Pol, der die rechte Mitte zur Verschwendungssucht hält. Wenn es aber gilt, den *Geiz* zu überwinden, kommen wir zum Begriff der rechten Freigiebigkeit. Die Mitte schwingt lebendig zwischen diesen beiden Begriffen: sparsam und freigiebig. Das Gleichgewicht, das die Widersachermächte überwindet, muss in jeder einzelnen Situation konkret gefunden werden!

Nehmen wir ein anderes Beispiel, den ur-menschlichen Bereich der Kommunikation. Ein Bereich, der ja auch für unsere und jede andere Schule eine ganz zentrale Rolle spielt! Was wären die Extreme, hinter denen sich hier die Widersachermächte verbergen? Man könnte vielleicht sagen: Kommunikation bewegt sich zwischen den *un*-menschlichen Polen des Machtkalküls und der Selbstdarstellung. Der eine Pol sieht den anderen Menschen nur als Mittel zum Zweck, der andere Pol sieht ihn überhaupt nicht... Die menschliche Mitte dagegen ist die wahre Begegnung.

Wenn wir noch einen Schritt konkreter werden, können wir zum Beispiel die Frage der "Transparenz" betrachten. Eine Schulgemeinschaft kann nur dann als Gemeinschaft leben und sich lebendig entwickeln, wenn die verschiedenen Geschehnisse und Entwicklungen innerhalb dieser Gemeinschaft für alle Einzelnen "transparent" werden, wenn also jeder ein Bewusstsein des Ganzen gewinnen kann. Auch hier wieder lassen sich die un-menschlichen Pole finden. Die eine Widersachermacht verführt zum Extrem der "Abschottung" (völlige Intransparenz, un-/bewusstes Machtkalkül), die andere zu übermäßiger "Transparenz", also Indiskretion!

War dies mehr von der Seite derjenigen betrachtet, die über ein bestimmtes Wissen verfügen, kann man es auf der Seite derer, die dieses zunächst nicht haben, so beschreiben: Der "Transparenz" muss ein warmes *Interesse* entsprechen! Die von dieser menschlichen Mitte abweichenden Pole wären dann ein Streben nach Kontrolle – oder aber ein völliges Desinteresse…

#### Die Vorschule des michaelischen Weges

Und so kann man für sich jede einzelne Situation des eigenen Alltags betrachten und prüfen – und man wird immer finden, wie man zu zwei Seiten in den Bereich des nicht wirklich Menschlichen abirren kann und stets auch abirrt. Denn das ist ja gerade die großartige Aufgabe: Immer wieder *Mensch* zu werden, indem man bewusst und durch eigene Anstrengung die Mitte finden darf.

Eine sehr fruchtbare Erkenntnisübung kann es sein, einmal innerlich zu durchdenken, wie es sich in dieser Hinsicht mit den michaelischen Impulsen selbst verhält: Mit Mut, Ernst, Begeisterung, Verantwortungsgefühl. Wann verwirklichen wir diese Qualitäten wahrhaft – und in welche beiden Richtungen können wir sie immer wieder verlieren? Ich will aus Platzgründen die Begriffe, die ich dabei gefunden habe, hier nur kurz wiedergeben. Es lohnt sich aber, sie eine Zeitlang wirklich intensiv innerlich nach- und mit-zu-denken:

Todessehnsucht/Zerstörungswut << Leichtsinn/Draufgängertum < Mut > Wünschen/Sehnsucht >> Angst

Beliebigkeit/Phrase << Laune/Sonntagsstimmung < Ernst > Dogmatismus >> Diktatur

Fanatismus << Realitätsferne < **Begeisterung** > Bewunderung/Gutwilligkeit >> Resignation/Phrase

Verantwortungslosigkeit << Wichtigtuerei < Verantwortungsgefühl >> Pflichtgefühl >> Gehorsam/Befehl

Es kann dabei auffallen, dass die Mitte immer dort gefunden wird, wo das Ich sich im besten Sinne selbstlos mit etwas anderem ganz verbinden kann. Die Widersacherkräfte der "luziferischen" Seite (links) verführen dazu, das "Ich" wichtiger zu nehmen, die "ahrimanischen" Kräfte überwältigen das Ich durch die "Sache": Bei der "Sonntagsstimmung" ist meine Laune wichtiger als die Sache, beim Dogmatismus stellt die Sache sich über den Menschen. Bei der Wichtigtuerei bin ich wichtiger, beim Pflichtgefühl die Sache...

Diese Art Übung, durch die man langsam ein Gefühl für die Realitäten gewinnt, in denen man sich täglich mehr oder weniger unbewusst bewegt, ist nun eigentlich erst eine Art Vorschule für den michaelischen Weg.

Denn wenn es einem durch diese innere Schulung – es ist eine Schulung! – gelingt, allmählich besser als zuvor die Mitte zu finden (der Willensimpuls muss natürlich hinzukommen) oder gar die michaelischen Qualitäten zu entwickeln, dann kann und muss ja die Frage auftreten: Wie soll es nun weitergehen? Ich bin nun mutiger, ernsthafter, aber nach *was* soll ich streben? *Wofür* soll bzw. darf ich mich begeistern?

# "...mit dem Erleben des Geistes Ernst machen"

Hier nun wird ein weiterer Aspekt Michaels ganz wesentlich. Rudolf Steiner schildert, wie Michael seit Urzeiten der Hüter der kosmischen Weisheit war, der "Verwalter der kosmischen Intelligenz", wie er es auch ausdrückte. Diese kosmische Weisheit ließ Michael dann aber zu einem bestimmten Zeitpunkt der Menschheitsentwicklung "zur Erde sinken" – im Auftrag der himmlischen Hierarchien. Die kosmische Intelligenz gelangte also in den Bereich der Menschen. Der Zeitpunkt, zu dem dies geschah, kennzeichnet den Beginn des Michael-Zeitalters, in dem wir uns jetzt befinden – dessen Zeitgeist also Michael selbst ist. Und genau diese "zur Erde gesunkene" kosmische Weisheit ist die Quelle, aus der Rudolf Steiner die Anthroposophie schöpfen konnte. Die Anthroposophie ist die kosmische Weisheit, in eine Form gebracht, die dem menschlichen Verstand zugänglich ist!

Wenn man sich innerlich mit dieser Anthroposophie beschäftigt, wird man feststellen, dass man wirklich Schritt für Schritt ein anderer Mensch wird. Durch die Anthroposophie kann jeder Einzelne allmählich dem wahren Wesen des Menschen (und zugleich der Welt) näher kommen. Beide, der Mensch und die Welt, sind viel erhabener, großartiger und göttlicher (und haben viel mehr miteinander zu tun), als man es im Alltag wahrnehmen, erleben und glauben kann... Der "Weg der Mitte" – die Suche nach dem Gleichgewicht in jedem Moment – ist gleichsam die Vorschule, die einen für diese Sphäre des geistigen Erlebens überhaupt erst offen und empfindsam werden lässt. Die Anthroposophie führt einen dann weiter... Sie ist keine Lehre, kein Zwang, jede Dogmatik wäre eine Abirrung von ihrem Wesen. Anthroposophie ist ein Übungsweg.

Ein ganz wesentlicher ihrer Aspekte ist nun die spirituelle Menschenkunde. Und hier sind wir wiederum ganz konkret in der Schule angekommen. Denn diese Menschenkunde soll ja die Quelle sein, aus der heraus Waldorfpädagogen tätig sind. Man muss heute bis zu dieser geistigen Sphäre kommen, um den heutigen Kindern wirklich begegnen zu können. Guter Unterricht, engagierte Lehrer und die hilfreichen Hinweise Steiners (etwa die Empfehlungen für Unterrichtsthemen) sind das eine, was sicherlich schon eine "gute Schule" ausmacht. Doch erst, wenn man mit Sehnsucht, Begeisterung und wirklich innerlichem Bemühen an jene angedeutete geistige Sphäre der Anthroposophie rührt, kommt man zu jenen lebendigen Intuitionen, die einen im konkreten Umgang mit den Kindern immer wieder das Richtige finden lassen. Das gilt natürlich auch für Eltern...

Das geistige Streben muss leben! Es handelt sich darum, "dass man mit dem Erleben des Geistes Ernst macht", wie Rudolf Steiner es im "Pädagogischen Jugendkurs" (GA 217) einmal ausdrückte. Dies gilt natürlich nicht nur für die Schule, sondern überall in der Welt. Es muss wirklich der *Geist* in die Zivilisation einschlagen. Die Frage nach dem Grundeinkommen, das Empfinden gegenüber den negativen Folgen der Globalisierung und vieles andere kann als Symptom dafür erlebt werden, dass überall die Frage nach dem wahrhaft Menschlichen – und damit auch nach dem Wesen des Menschen – unterschwellig lebt. Es kommt aber darauf an, dass überall das Wesenhafte der Dinge mehr und mehr erfasst wird. Nur dann wird man aus Erkenntnis handeln können.

In Bezug auf den eigentlichen pädagogischen Impuls glaube ich, dass eine Waldorfschule gerade heute ganz stark auf die Unterstützung der Eltern angewiesen ist. Das Ringen um die Erkenntnis des Menschenwesens – und jedes individuellen Menschenkindes –, die spirituelle Wahrhaftigkeit überhaupt, all dies kann nur lebendig bleiben bzw. immer wieder neu lebendig gemacht werden, wenn den Pädagogen (genügend) Eltern zur Seite stehen, die sich um diese Fragen ebenfalls bemühen. Auch wenn dies zunächst jeder einzelne für sich tut, entsteht auf diese Weise doch eine Art Substanz, die im Grunde ein Lebenselixier der Schule ist.

Zu alledem gehört natürlich ein wahrhaft herzlicher Umgang miteinander. Es gehört dazu der ernsthafte Versuch, die immer wieder zu erlebenden Rollenmuster zu durchbrechen und hinter sich zu lassen, d.h. also einander wirklich zu begegnen, den anderen wahr-zunehmen. Steiner betonte, wie die ganze Menschheit immer mehr in der Phrase, in der Konvention und in der Routine lebt. Überwinden kann man dies nur durch Begeisterung, Herz und Initiative. Dann aber sind wir schon mitten auf dem Wege Michaels.

# Engagement im übrigen Bildungswesen

Die Menschheit hat nur dann eine Zukunft, wenn sie die pädagogische Frage endlich ernst nimmt - viel ernster als sie heute irgendwo genommen wird.

Wahre Pädagogik steht in jedem Moment vor der Aufgabe, dem Wesen heranwachsender Menschen den Weg zu bereiten. Gelingt dies, dann werden mit diesen Menschen auch Zukunftsimpulse wirksam werden. Kann sich das Wesen eines Menschen jedoch nicht offenbaren, weil es durch die unzähligen Hindernisse der heutigen Welt verschüttet wird, so ist jedes Mal Unendliches verloren. Wenn man die Frage nicht so tief empfinden kann, hat man von wahrer Pädagogik noch nicht die geringste Ahnung.

Der Lehrer und Erzieher hat also immer die volle Verantwortung für die ihm anvertrauten Kinder und jungen Menschen. Er sollte sich der Schwere - oder man kann auch sagen: Heiligkeit - dieser Verantwortung voll bewusst sein. Jenseits von aller Wissensvermittlung und Lehrplanerfüllung geht es nur um eine einzige Frage: **Dient das, was der Lehrer an die Kinder heranbringt - und vor allem** *wie* er es tut - der wirklichen Entwicklung des Menschenwesens?

Erst wenn einem diese Frage die wichtigste wird, wird man beginnen, etwas von jenem guten Willen zu ahnen, der die erste Bedingung wahrer Pädagogik ist. Wenn man aber die Frage der Pädagogik so ernst nimmt, wird man von selbst auch die weiteren Bedingungen wahrer Pädagogik erahnen und eine Sehnsucht empfinden, sie zu erfüllen: Eine Sehnsucht nach Selbsterkenntnis und Selbsterziehung, eine Sehnsucht nach wahrhafter Menschenerkenntnis. Man würde mit einer tief ernsten Sehnsucht nach wahrer Pädagogik schließlich früher oder später zur Anthroposophie und zur Waldorfpädagogik kommen - jenseits aller Dogmatik und Vorurteile.

Nicht wenige Menschen, Menschengruppen und Schulgemeinschaften ringen um die "gute Schule", benennen auch klar die Katastrophe des Bildungswesens und viele ihrer Ursachen (siehe auch "Wie kommt man zu Schulen für das 21. Jahrhundert?"). Mit viel Engagement wird nach zukunftsweisenden Formen von Pädagogik gesucht. Wenn es jedoch um die Frage nach dem Wesen von Pädagogik geht, kommt man um *eine* Frage nicht herum: Was ist der Mensch? Diese Frage ist im heutigen Bildungswesen unbeantwortet - *auch* in den fortschrittlichen Schulen (siehe > "Gute Schulen als halbe Wahrheit"). Mit diesem *Vorbehalt* werden im folgenden Schulen und andere Akteure genannt, die engagierte und neue Wege gehen.

#### Übersicht:

Akteure: Verbände | Einzelne Schulen

Ganztagsschule | Projekte

**Aufsätze** von "Archiv der Zukunft", "Blick über den Zaun", "Forum kritische Pädagogik", R. Kahl / DIE ZEIT | Weitere Texte zur Qualität von Schulen

#### Akteure

#### EFFE - Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen.

OIDEL - 1985 gegründete NGO mit Hauptbüro in Genf, die sich für Freiheit im Bildungswesen einsetzt.

Netzwerk "Archiv der Zukunft" - zahlreiche Ideen für "Schule der Zukunft".

**Blick über den Zaun** - 1989 gegründeter Verbund reformpädagogischer Schulen, die einen direkten Erfahrungsaustausch untereinander fördern.

Forum kritische Pädagogik - Internet-Plattform für verschiedenste interessante Beiträge (s.u.).

Aktion Mündige Schule.

Netzwerk Bildungsfreiheit.

Bildung in Freiheit.

Netzwerk Portfolioarbeit.

www.ganztagsschulen.org.

Institut für Produktives Lernen in Europa - Lernen in Betrieb und Schule.

Aktiv für Kinder - Portal für eine kinderfreundliche Zukunft.

Arbeitskreis Neue Erziehung - vor allem für Eltern.

IfBB Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht - Zeitschrift "Recht & Bildung" (u.a. Fragen der Freien Schulen, Finanzhilfe etc.).

Paed.com - Bildungsserver für Reformpädagogik.

#### Einzelne Schulen

Helene-Lange-Schule, Wiesbaden - Versuchsschule des Landes Hessen, berühmt geworden und "PISA-Sieger" unter der langjährigen (1982-2002) Schulleiterin Enja Riegel.

Literatur: Enja Riegel: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Fischer, 2005/2 (255 S. 9 €). O o

Laborschule Bielefeld - Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld, 1974 gegründet von Hartmut von Hentig.

Literatur: Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Beltz, 2006/4 (279 S., 13 €). O o

Odenwaldschule, Heppenheim.

Hiberniaschule, Herne.

Campus Klarenthal, Wiesbaden - Neugründung um Enja Riegel. (DIE ZEIT, 27.12.2007).

Die W@lz, Wien - Oberstufenschule mit viel Praxis und Projekten (DIE ZEIT, 14.2.2008).

"Fensterschulen" in Groningen/NL - Schulen mit vielfältigen Verbindungen innerhalb der Kommune (Sport, Jugend, Umwelt), die zu einem Herz eines Stadtteils werden.

"Gemeinschaftsschule" Fehmarn (Martin Spiewak: Die Revolution von Fehmarn. DIE ZEIT, 12.7.2007).

Interkulturelle Waldorfschule Mannheim

Interkulturelle Waldorfinitiative Wilhelmsburg (Hamburg)

#### **Deutscher Schulpreis 2006:**

Dortmund, Grundschule Kleine Kielstraße. [Archiv der Zukunft / Robert-Bosch-Stiftung / taz 12.12.06].

Kassel, Offene Schule Kassel-Waldau.

Braunschweig, Gesamtschule Franzsches Feld.

Jena, Jenaplan-Schule. [Archiv der Zukunft / Robert-Bosch-Stiftung / Konzept 14S.].

Hamburg-Altona, Max-Brauer-Schule. [Archiv der Zukunft / Robert-Bosch-Stiftung / PDF 16S. / Präsentation 48S.].

#### **Deutscher Schulpreis 2007:**

Hildesheim, Robert-Bosch-Gesamtschule. [Archiv der Zukunft / Robert-Bosch-Stiftung].

Wiesbaden, Helene-Lange-Schule. [Archiv der Zukunft / Robert-Bosch-Stiftung / Literatur].

Marbach, Friedrich-Schiller-Gymnasium. [Archiv der Zukunft / Robert-Bosch-Stiftung].

Berlin, Carl-von-Linné-Schule. (Förderschule) [Robert-Bosch-Stiftung].

Potsdam, Montessori-Oberschule. [Archiv der Zukunft / Robert-Bosch-Stiftung].

#### Ganztagsschule

#### www.ganztaegig-lernen.org mit vielen Service-Materialien.

Demmer, Marianne et al. (Hg.): ABC der Ganztagsschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. GEW, 2003.

Holtappels, Günter: Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform. Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, 2003. (PDF, 93 S.).

Höhmann, Katrin et al.: Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. IFS-Verlag, 2005. (152 S., 8€) [Inhalt]

Augsburg, Ralf: Ganztagshauptschulen rhythmisieren: In der Ruhe liegt die Kraft. 2007.

# **Projekte**

Waldorfschule Dresden (6. Klasse): "Die Zauberflöte", 3-stündige Oper mit Orchester. 1. Preis beim Wettbewerb "Kinder zum Olymp" (2007).

Rudolf Steiner Mittelrhein (Neuwied, 5.-13. Klasse) und Landesmusikgymnasium Montabaur: "Waitaha", große Bühneninszenierung des Epos einer neuseeländischen Friedenskultur (2008). [DVD erhältlich bei Ricovideo]

#### Aufsätze

#### Archiv der Zukunft

Largo, Remo: Eine liebevolle Erziehung kostet mehr Zeit. FAZ, 1.7.2009.

Remmler, Natalia: Dritte in der Schule - Wie etwas begann. 2007. [Fachleute geben Wahlpflichtkurse etc.]

Georgi, Edda: Argumente gegen die Schulzeitverkürzung. 2004 (PDF, 8 S.).

Georgi, Edda: Schul- und Kultur-Bildung statt KulturVerlust. 2005 (PDF, 48 S.).

#### "Blick über den Zaun"

Füller, Christian: "Gute Schule ist machbar". Interview mit Wolfgang Harder. taz 20.5.2008.

Seydel, Otto: "Blick über den Zaun". Wie Schulen voneinander lernen können. Online-Dokument, 2006 (2 S.).

"Blick über den Zaun": Schule ist unsere Sache – ein Apell an die Öffentlichkeit. Erklärung von Hofgeismar. 14.11.2006. Online-Dokument (6 S.). Ausführliche Begründung in einer 22-seitigen Denkschrift.

"Blick über den Zaun": **Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen** [mit Leitbild einer guten Schule]. Online-Dokument, 2003 (8 S.).

Seydel, Otto: Chancen für Schulentwicklung durch Vernetzung. Vortrag vom 15.10.2004. Von der Groeben, Annemarie: Standards für gute Schulen. Pädagogen schalten sich in den Diskurs über Erziehung und Bildung ein. In: Recht und Bildung, Nr. 2, Juni 2006, S. 3-9.

Herrmann, Ulrich: Maßstäbe für den Schulerfolg – welche Standards setzen Bildungsstandards? Manuskript einer Sendung in SWR2 vom 13.7.2003. (7 S.).

Seydel, Otto: "Hilfe! Der Inspektor kommt." Oder: Sind Schulen Kunstwerke? In: Pädagogik, 9/05, S. 10-15. (6 S.).

Brügelmann, Hans: Scharfe Brillen, wache Augen und ein einfühlsamer Blick. Wie Schulen über die Qualität ihrer Arbeit Rechenschaft ablegen können – Überblick und Wegweiser für die Planung einer Evaluation. Online-Dokument, 2006. (56 S.).

Harder, Wolfgang: Von anderen Schulen lernen. In: Pädagogik, 1/04, S. 45-48.

Herchenbach, Ursula et al.: **Darf ich bitte noch weiterarbeiten?** [Über die Clara Grunwald-Grundschule in einem sozialen Brennpunktviertel in Hamburg-Allermöhe]. In: Pädagogik, 2/04, S. 46-49.

Herchenbach, Ursula et al.: Eine Schule nach der Wende, am Wendepunkt der Pädagogik. [Über die "Offene Ganztagsschule Franz von Assisi" in Ilmenau]. In: Pädagogik, 4/04, S. 46-50.

Mergenthaler-Walter, Brigitte et al.: **Stark im Team.** [Über die Integrierte Gesamtschule in Mutterstadt, Rheinland-Pfalz]. In: Pädagogik, 5/04, S. 42-46.

Hagener, Tim et al.: Willkommen. [Über das Gymnasium in Sanitz, Mecklenburg]. In: Pädagogik, 6/04, S. 45-49.

Bier, Hans-Georg et al.: Die Bodensee-Schule St. Martin. In: Pädagogik, 7-8/04, S. 76-80.

Hinz, Alfred: **Unsere "Standards" leiten wir von den Kindern ab.** Der "Marchtaler Plan" an der Bodensee-Schule St. Martin. In: Pädagogik, 9/05.

Flitner, Andreas: "Von anderen Schulen lernen?" Nachgedanken zu den Erkundungsreisen. In: Pädagogik, 9/04.

Bauer, Katja: Aus der Endstation ist ein Sprungbrett geworden. [Über eine Hauptschule in Berlin-Moabit]. In: Stuttgarter Zeitung, 23.3.2006.

#### Forum kritische Pädagogik

Merkelbach, Valentin: Schule ohne Noten – wie soll das gehen? Dialogische Leistungsbewertung als Element einer anderen Lernkultur. Online-Dokument (9 S.).

Greiffenstern, Janna von: **Gemeinsame Sache machen: Eltern und Schule.** [Das Beispiel Finnland] Online-Dokument (2 S.). [Originalversion].

Kahl, Reinhard: Eine Klasse für sich. Der Deutsche Schulpreis zeichnet fünf Schulen aus, in denen sich die Lehrer nach den Kindern richten. DIE ZEIT, 14.12.2006.

Wurzeln & Flügel - Bildungskolumne des Journalisten Reinhard Kahl in DIE ZEIT (und andere ZEIT-Artikel)

Sadigh, Parvin: "Wer seine Grenzen durchbricht, strahlt auf der Bühne." ZEIT online, 3.7.2009.

Otto, Jeannette: Der Freigeist. [über einen wunderbaren Streetworker] DIE ZEIT, 20.5.2009.

Kahl, Reinhard: Umbauten im Haus des Lernens. ZEIT online. 13.12.2008.

Kahl, Reinhard: Ein New Deal für die Schule. ZEIT online, 7.11.2008.

Kahl, Reinhard: Wenn Üben glücklich macht. ZEIT online, 29.8.2008.

Otto, Jeannette: Der Schulmanager. DIE ZEIT, 28.2.2008.

Spiewak, Martin: Macht die Schulen stark! [Integration, Sprachförderung] DIE ZEIT, 21.2.2008

Kahl, Reinhard: Immer diese Finnen. ZEIT online, 16.8.2007.

Kahl, Reinhard: Der gute Lehrer. ZEIT online, 25.7.2007.

Kahl, Reinhard: Kinder können mehr. [Frühpädagogik] ZEIT online, 4.6.2007.

Kahl, Reinhard: Humankapital und Liebe. ZEIT online, 16.4.2007.

Otto, Jeannette: **Seht her, eure Kinder sind stark.** [Ein Kindergarten in Emden fördert sozial benachteiligte Kinder] DIE ZEIT, 8.2.2007.

Spitzer, Manfred: Medizin für die Pädagogik. [Vom Nutzen der Gehirnforschung] DIE ZEIT, 18.9.2003.

Hentig, Hartmut von: Die Lust an der Welt. Was muss man tun, damit Kinder gerne lernen? DIE ZEIT, 28.5.2003.

#### Weitere Texte zur Qualität von Schulen

#### Grundsätzlich

Kullak-Ublick, Henning: Der Entwicklungsfähigkeit des Menschen vertrauen. Aktion Mündige Schule, 3.10.2008.

Füller, Christian: "Noten behindern das Lernen", taz.de, 27.5.2009.

Hüther, Gerald: Schluss mit der Dressurschule! Süddeutsche Zeitung, 17.9.2008.

Boldebuck, Catrin: Neue Lehrer braucht das Land. Stern, 44/2008.

# Spezieller

Posch, Peter / Altrichter, Herbert: Qualität in Schulen. [Kurzer Blick auf den Forschungsstand]. QIS, o.D. (PDF, 7S.). Eikenbusch, Gerhard: Classroom Management - für Lehrer und für Schüler. Wege zur gemeinsamen Verantwortung

für den Unterricht. PÄDAGOGIK 2/2009. [Inhaltsverzeichnis].

Netzwerk Portfolioarbeit: Was gehört zu guter Portfolioarbeit? 2007 (12 S.).

Greif-Gross, Hildergard: Soziales Lernen in altersgemischten Gruppen. (4 S.).

Berth, Felix: Der Mozart-Effekt. Süddeutsche Zeitung, 20.5.2008. [Musikunterricht fördert die Intelligenz]

Krumm, Volker: **Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge.** Eine Übersicht über damit verbundene Vorstellungen und Informationen über pädagogisch erfolgreiche Praktiken. Universität Salzburg, 2003 (49 S.).

Geimer, Peter: Gehirne können keine Bilder sehen. FAZ, 25.9.2008.

Kahl, Reinhard: Über die neuen finnischen Bildungsstandards. Vertrauen, Respekt, Selbstständigkeit - die neuen finnischen Bildungsstandards sind auf deutsch erschienen und begeistern immer mehr Schulen hierzulande. Süddeutsche Zeitung, 29.3.2004.

Jauhiainen, Kati: Jedes Kind ist etwas Besonderes. aus: "Eine Schule für alle Kinder", Landeselternrat der Gesamtschulen NRW, 2005. [Finnland]

Niveri, Liisa: Jedes einzelne Kind zählt. Spiegel online, 28.4.2008. [Finnland]

# "Gute Schulen" als halbe Wahrheit

oder: Die Frage nach dem Wesen des Menschen

Warum "gute Schulen" zwar bessere Pädagogik machen als schlechte - aber auch sie das Wesen wahrer Pädagogik nicht kennen.

Nicht wenige Menschen, Menschengruppen und Schulgemeinschaften ringen um die "gute Schule", benennen auch klar die Katastrophe des Bildungswesens und viele ihrer Ursachen.

Mit viel Engagement wird nach zukunftsweisenden Formen von Pädagogik gesucht. Die Ansätze, die auf diese Weise verwirklicht werden, sind viel, viel menschlicher als das staatliche Schulwesen.

Wenn es jedoch um die Frage nach dem Wesen von Pädagogik geht, kommt man um *eine* Frage nicht herum: Was ist der Mensch? Diese Frage ist im heutigen Bildungswesen unbeantwortet - *auch* in den fortschrittlichen Schulen.

Das Staatsschulwesen betrachtet Kinder und Jugendliche *de facto* nach wie vor als "Fässer, die zu füllen sind". Die "fortschrittlichen" Schulen gehen von der Tatsache aus, dass dies *nicht* so ist.

Doch mit der Betonung "individueller Lernwege", mit fächerübergreifenden "Projekten" usw. ist noch keinerlei Antwort auf die eigentliche Frage gegeben. Klar ist, dass Pädagogik mehr ist, etwas ganz *anderes* ist als standardisierte Wissensvermittlung in fest umrissenen Fächern und Stundenplänen.

Die "neuen" Ansätze sind tastende Versuche für eine andere Antwort. Doch ohne die eigentliche Frage im Auge zu haben, wird jede Antwort in die Irre gehen - wird man glauben, einer umfassenden Antwort zumindest auf der Spur zu sein, nur weil man die schlimmsten Auswüchse von "Schule" beseitigt hat.

Die Frage nach dem Wesen von Pädagogik *kann* nicht wahrhaft beantwortet werden, solange die Frage nach dem Wesen des Menschen unbeantwortet bzw. falsch beantwortet ist. Das Wesen des Menschen ist aber viel differenzierter und komplizierter, als die heutigen pädagogischen Ansätze widerspiegeln. Und deshalb kann man es mit "individuellen Lernwegen", Portfolio etc. ebenso verfehlen, wie man es mit der standardisierten Staatsschulpädagogik verfehlt.

Solange man nicht bereit ist, sich mit einer spirituellen Menschenkunde auseinanderzusetzen, wird man die Grundsätze wahrer Pädagogik nicht finden - und seine eigenen Fehler nicht erkennen. In der Anthroposophie ist eine solche Menschenkunde zu finden. Wer sich in sie vertieft, wird selbst verstehen, warum die heute so "moderne" Anschauung, die ausgebildete Individualität schon in die Kindheit zu versetzen, falsch ist und zu falschen pädagogischen Ansätzen führt.

Es erfordert jedoch Mut, die Frage der Pädagogik derart ernst zu nehmen: Erstens ist eine solche wahre Menschenkunde "kompliziert", sie ist nicht bequem, es erfordert Mühe, sich mit ihr auseinanderzusetzen, und sie liefert keineswegs sofortige Patentrezepte.

Zweitens - und dies ist noch schwerwiegender - ist sie heute nicht opportun. Man stellt sich also ganz gegen den Strom. Die heutige Pädagogik bzw. Wissenschaft mag anerkennen, dass ein Mensch mehr ist als ein "zu füllendes Fass", doch mit einer *spirituellen Menschenkunde* will man nichts zu tun haben.

Alle neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse weisen auf die Notwendigkeit einer erweiterten, spirituellen Menschenerkenntnis hin - und dennoch wagt man diesen Schritt nicht. Man glaubt, damit den Boden alles sicher Wissbaren zu verlassen. Das ist aber nicht so.  $Wei\beta$  man denn heute etwas vom Wesen des Menschen? Nein, heute weiß man eben nichts. Wer sich wirklich mit der Erkenntnis der Anthroposophie bzw. Rudolf Steiners auseinandersetzt, wird merken, dass er alles ganz und gar nachvollziehen können wird - dass ihm diese Erkenntnis tatsächlich und ganz real ein tieferes Verständnis des Menschen eröffnet.

Man braucht vor der Anthroposophie ebensowenig Angst zu haben wie z.B. vor der höheren Mathematik - auch deren Erkenntnisse erscheinen einem zunächst "weit weg", "okkult" und für den "normalen Menschenverstand" kaum erreichbar. Wahr sind sie dennoch, und es ist einzig die Frage, ob man den Mut fasst, zu beginnen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und zu versuchen, sie nachzuvollziehen.

Wahre Pädagogik braucht den Mut, die Frage nach dem Wesen des Menschen wirklich zu stellen und sich ebenso real auf die umfassende Antwort einzulassen.

# "Eine Klasse voller Engel"

# "Eine Klasse voller Engel" von Mieke Mosmuller

"Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" – das ist das wahrhaftigste und tiefgreifendste Buch über die Waldorfpädagogik, das es außerhalb von Rudolf Steiners eigenen Schriften gibt. Von diesem Buch könnte eine Auferstehung der wahren Waldorfpädagogik ausgehen. Diese Webseite will vor allem auf "Eine Klasse voller Engel" aufmerksam machen und im Sinne dieses Buches dazu aufrufen, die Grundlage der Waldorfpädagogik ernstzunehmen: Die innere Entwicklung des Lehrers. Ohne dass diese Grundbedingung ganz ins Zentrum gestellt wird, kann Waldorfpädagogik ihrem Wesen nach nicht verwirklicht werden – und ist ihr Ursprungsimpuls verloren.

#### Übersicht:

Von der Auferstehung der Waldorfpädagogik (Buchbesprechung)
Vorträge und Seminare
Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel"
Reaktionen auf "Eine Klasse voller Engel"
Vom Geisteskampf um ein Buch
Die Zukunft der Waldorfpädagogik
Netzwerk für eine Auferstehung der Waldorfpädagogik

# Von der Auferstehung der Waldorfpädagogik

Buchbesprechung: Mieke Mosmuller: Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst. Occident, 2009 (395 S., 20€). O >> Auszüge.

90 Jahre nach Begründung der Waldorfpädagogik erscheint ein Buch, das in der Lage wäre, die Waldorfpädagogik zu ihrer wahren Blüte zu führen – weil es aus ihrer Quelle heraus geschrieben ist. Die niederländische Ärztin und Anthroposophin Mieke Mosmuller schildert den Zustand der Waldorfpädagogik heute – und die noch ausstehende Verwirklichung eines Ideals.

Es gibt Hunderte von Büchern über die Waldorfpädagogik. Vor diesem einen jedoch steht man staunend, nirgendwo habe ich zuvor ein solches gefunden. Man liest und erlebt eine wesenhafte Beschreibung von etwas; das Erleben des Lesers wird angesprochen, aufgerufen. Ganz real entfaltet sich ein Ideal – und im Leser beginnt eine Begeisterung zu erwachen, die nur vergleichbar ist mit jener, welche man empfinden kann, wenn man die pädagogischen Schriften von Rudolf Steiner selbst liest, als wenn es das erste Mal wäre...

"Der Mensch in der Welt wirkt nicht durch dasjenige, was er tut, sondern vor allem durch dasjenige, was er ist." Diese Worte Rudolf Steiners stellt Mieke Mosmuller ihrem Buch als Motto voran. Und diese Idee, diese Tatsache durchzieht das gesamte Buch, macht sein Wesen aus. Die Idee selbst ist in dem Buch verwirklicht, es ist durchdrungen von Verwandlungskraft, von Liebe zum Kindeswesen, zu den künftigen Lehrern, zum Wesen der Waldorfpädagogik...

Gleichsam aus innerer Notwendigkeit heraus beginnt das Buch mit dem ausführlichen Entwurf einer völligen Neugestaltung der Lehrerausbildung. In der hier beschriebenen Ausbildung lernen die Studenten in vier Jahren das Menschenwesen – den physischen Leib, das Ätherische, die Seele und den Geist – durch und durch, von innen heraus kennen. Nicht als Theorie, sondern als unmittelbar Erlebtes.

Dieses Buch lässt den Leser staunend erleben, was wirkliche Anthroposophie ist und was Waldorfpädagogik ist. Es lässt erleben, wie die heutige Waldorfpädagogik und die Ausbildung intellektuell und abstrakt gehandhabt wird – und es erweckt die Sehnsucht nach einer *Auferstehung* der Waldorfpädagogik.

>> weiterlesen.

# Vorträge und Seminare von Mieke Mosmuller

Mieke Mosmuller, Autorin von "Eine Klasse voller Engel", gibt auf entsprechende Einladung auch Vorträge und Seminare.

>> <u>Termine</u>.

#### Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel"

Mittlerweile habe ich neben begeisterten Rückmeldungen von verschiedensten Seiten auch verschiedenste Einwände gegen das Buch "Eine Klasse voller Engel" erhalten, auf die ich in diesem Aufsatz eingehen werde. | >> Kurzfassung.

#### In meiner Buchbesprechung schrieb ich:

Es gibt Hunderte von Büchern über die Waldorfpädagogik. Vor diesem einen jedoch steht man staunend, nirgendwo habe ich zuvor ein solches gefunden. Man liest und erlebt eine wesenhafte Beschreibung von etwas; das Erleben des Lesers wird angesprochen, aufgerufen. Ganz real entfaltet sich ein Ideal – und im Leser beginnt eine Begeisterung zu erwachen, die nur vergleichbar ist mit jener, welche man empfinden kann, wenn man die pädagogischen Schriften von Rudolf Steiner selbst liest, als wenn es das erste Mal wäre...

Mittlerweile hat sich gezeigt, dass es durchaus nicht jedem Leser so geht... Es ist vielmehr so, dass die Reaktionen auf dieses Buch nicht gegensätzlicher sein könnten!

#### Was sind die Einwände?

>> weiterlesen.

# Reaktionen auf "Eine Klasse voller Engel"

Hier finden Sie Reaktionen auf das Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" von Mieke Mosmuller.

>> weiterlesen.

# Vom Geisteskampf um ein Buch

"Der Mensch in der Welt wirkt nicht nur durch dasjenige, was er tut, sondern vor allem durch dasjenige, was er ist." (Rudolf Steiner). | <u>PDF</u>

Durch mein Eintreten für das wunderbare Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" wurde mir nochmals schlagartig klarer, dass es zwei Arten von "Anthroposophie" und "Anthroposophen" gibt.

Die eine Art "Anthroposophen" sind im wesentlichen mit dem Sein und Werden der heutigen "Anthroposophie" zufrieden. Sie haben ein gutes Gefühl damit, dass sie immer weiter an der "Anthroposophie" arbeiten, die "Tochterbewegungen" weiterentwickeln usw.

Diese Gruppe bildet im wesentlichen das Netz der etablierten anthroposophischen Bewegung und ihrer Tochterbewegungen. Es gibt feste Strukturen, Institutionen, aktiv tätige Menschen, Tagungen und Seminare, die Weihnachtstagung ist nicht "verduftet", alles ist in Ordnung, auch wenn es natürlich immer noch besser sein könnte – aber daran wird gearbeitet...

Die andere Art von Anthroposophen hat ein ganz anderes Empfinden und Erkennen: Ihre Liebe zur Anthroposophie geht so tief, dass sie empfinden und *sehen*, wie das Wesen der Anthroposophie überall noch nicht verwirklicht wird – ja, wie es durch diese tätige Nicht-Verwirklichung noch nicht einmal *berührt* wird. Es gibt tatsächlich zwei Arten von Anthroposophie... Es sind die wahre, wesenhafte Anthroposophia und ihr heutiges, äußeres Scheinbild bzw. Trugbild. [weiterlesen]

#### Texte und Aufsätze:

<u>Vom Verlust des spirituellen Wesens der Waldorfpädagogik. Entgegnung auf einen "Machtspruch von der Kanzel"</u> (2010).

Zwei Arten von Waldorfpädagogik – oder: Trugbild und Wesen (2009).

# Die Zukunft der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik hat nur dann eine Zukunft, wenn es genügend Menschen gibt, die sich auf ihr Wesen besinnen und an einem völligen Neubeginn arbeiten.

"Sie selbst als Lehrer der Waldorfschule werden sich immer mehr in die Durchschlagskraft des Geistes hineinfinden und die Möglichkeit finden, alle Kompromisse beiseite zu lassen. [...] Wir müssen auch innerlich, dem Gemüte nach, tatsächlich Anthroposophen sein im tiefsten Sinne des Wortes als Waldorflehrer [...]" *Rudolf Steiner*, 24.7.1920.

"Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben." *Rudolf Steiner*, 17.6.1921.

Die Waldorfpädagogik (wenn sie diesen Namen zu Recht tragen soll) hat nur dann eine Zukunft, wenn es genügend Menschen gibt, die sich auf ihr Wesen besinnen. Diese Menschen müssten sich zu einem Netzwerk zusammenschließen und an einem ganz eigenständigen, völligen Neubeginn arbeiten.

In der heute existierenden Waldorfbewegung werden die wenigen tief mit der lebendigen Anthroposophie verbundenen und tief strebenden Waldorflehrer "aufgesogen" – sie stehen in ihren Kollegien allein, werden mit ihren Mahnungen (wenn sie diese noch wagen) nicht gehört, ihre Kräfte bleiben gelähmt, können sich in der eigenen Schule nicht entfalten, sich nicht mit Gleichgesinnten verbinden...

Die Zukunft der Waldorfpädagogik hängt aber ganz von diesen wenigen Menschen ab, die ihren Ursprungsimpuls und ihr eigentliches Wesen nicht der allgemeinen Verständnis- und Willenslosigkeit opfern möchten, sondern deren ganze Sehnsucht danach geht, das Ideal wahrhaftig zu verwirklichen. Diese Menschen müssten sich zu einem Netzwerk zusammenfinden, um sich gemeinsam mit aller Kraft dem wahren Ideal – und damit wahrhaft den Kindern und Jugendlichen – zu widmen.

Für diese Menschen hat Mieke Mosmuller ihr Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" geschrieben – und an Sie wendet sie sich, wenn sie am Ende schreibt:

>> weiterlesen.

# Netzwerk für eine Auferstehung der Waldorfpädagogik

Für ein Netzwerk von Menschen, die sich wirklich mit aller Kraft dem wahren Impuls der Waldorfpädagogik widmen wollen:

Menschen, die sich von "Eine Klasse voller Engel" tief berührt fühlen und denen dieses Buch aus dem Herzen spricht, werden sich fragen, was man tun kann, um im Sinne dieses Buches und für den wahren Impuls der Waldorfpädagogik zu wirken. Und viele werden sich fragen, wie sie gleichgesinnte Menschen und Kollegen finden können.

Zunächst:

Machen Sie dieses Buch in ihrem Umkreis bekannt! Sprechen Sie in Ihrer Schule darüber!

Und darüber hinaus:

Es kann und soll ein Netzwerk aller in dieser Weise ernsthaft fragenden und strebenden Menschen entstehen!

Wenn Ihnen ein solches Netzwerk ebenfalls ein Anliegen ist, schreiben Sie mir von Ihrer Begegnung mit "Eine Klasse voller Engel". Ich werde Sie dann über alle geplanten Treffen des entstehenden Netzwerkes informieren.

Die Begegnung der Menschen, die in "Eine Klasse voller Engel" das Ideal der Waldorfpädagogik erleben, muss eine Realität werden – eine Realität, die dann selbst die Wirklichkeit verwandelt.

# Von der Auferstehung der Waldorfpädagogik

Buchbesprechung: Mieke Mosmuller: Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst. Occident, 2009 (395 S., 20€). O >> Auszüge.

90 Jahre nach Begründung der Waldorfpädagogik erscheint ein Buch, das in der Lage wäre, die Waldorfpädagogik zu ihrer wahren Blüte zu führen – weil es aus ihrer Quelle heraus geschrieben ist. Die niederländische Ärztin und Anthroposophin Mieke Mosmuller schildert den Zustand der Waldorfpädagogik heute – und die noch ausstehende Verwirklichung eines Ideals.

Es gibt Hunderte von Büchern über die Waldorfpädagogik. Vor diesem einen jedoch steht man staunend, nirgendwo habe ich zuvor ein solches gefunden. Man liest und erlebt eine wesenhafte Beschreibung von etwas; das Erleben des Lesers wird angesprochen, aufgerufen. Ganz real entfaltet sich ein Ideal – und im Leser beginnt eine Begeisterung zu erwachen, die nur vergleichbar ist mit jener, welche man empfinden kann, wenn man die pädagogischen Schriften von Rudolf Steiner selbst liest, als wenn es das erste Mal wäre...

"Der Mensch in der Welt wirkt nicht durch dasjenige, was er tut, sondern vor allem durch dasjenige, was er ist." Diese Worte Rudolf Steiners stellt Mieke Mosmuller ihrem Buch als Motto voran. Und diese Idee, diese Tatsache durchzieht das gesamte Buch, macht sein Wesen aus. Die Idee selbst ist in dem Buch verwirklicht, es ist durchdrungen von Verwandlungskraft, von Liebe zum Kindeswesen, zu den künftigen Lehrern, zum Wesen der Waldorfpädagogik...

Gleichsam aus innerer Notwendigkeit heraus beginnt das Buch mit dem ausführlichen Entwurf einer völligen Neugestaltung der Lehrerausbildung. In der hier beschriebenen Ausbildung lernen die Studenten in vier Jahren das Menschenwesen – den physischen Leib, das Ätherische, die Seele und den Geist – durch und durch, von innen heraus kennen. Nicht als Theorie, sondern als unmittelbar Erlebtes.

Auf dem von der Autorin skizzierten Weg erlangen die Studenten schließlich ein so intimes, erlebendes Erkennen des Menschenwesens und der kindlichen Entwicklung, dass sie aus diesem lebendigen Erkennen heraus in reicher Fülle die pädagogischen Intuitionen schöpfen können werden. Das aber ist der Beginn der Anthroposophie: die Verwirklichung eines solchen lebendigen, erlebenden Erkennens.

Dieses Buch lässt den Leser staunend erleben, was wirkliche Anthroposophie ist und was Waldorfpädagogik ist. Es lässt erleben, wie die heutige Waldorfpädagogik und die Ausbildung intellektuell und abstrakt gehandhabt wird – und es erweckt die Sehnsucht nach einer *Auferstehung* der Waldorfpädagogik.

#### Die Waldorfschule jetzt

Im zweiten Teil ihres Buches schildert Mieke Mosmuller ihre 15-jährigen Erfahrungen mit der Waldorfschule in Den Haag. Diese wurde noch zu Rudolf Steiners Lebzeiten gegründet und hat bis heute eine besondere Stellung unter den holländischen Schulen.

Selbst in dieser Schule jedoch gab es ungute Spaltungen im Kollegium, große Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit, eine Unfähigkeit, Fragen von Eltern Raum zu geben usw. Wenn es Schwierigkeiten mit den Kindern gab, wurde oft den Eltern die Schuld gegeben, obwohl pädagogische Unzulänglichkeiten und Fehler vieler Lehrer nicht zu übersehen waren.

Als sehr gravierendes Problem beschreibt die Autorin, wie die Kinder in vielen Fällen nur sehr fehlerhaft lesen, schreiben und rechnen (oft auch Geographie, Satzbau usw.) lernten, und schildert, wie dies für die betroffenen Menschen zeitlebens eine entsprechend große Unsicherheit mit sich bringt, ganz im Widerspruch zu einer "Erziehung zur Freiheit"! Verantwortlich dafür ist nicht nur das unzureichende Üben, sondern auch der Mangel an wahrer Autorität, an einer realen Verbindung zu den Kindern, die ja in sich *immer* eine viel größere und unschuldigere Weisheit tragen, als die Erwachsenen sie "besitzen".

Sehr klar und offen schildert Mieke Mosmuller krankhafte Entwicklungen, die niemand wirklich zu sehen scheint, weil sich jeder auf seine "besten" Absichten und Bemühungen beruft – auf die Konferenzen, Tagungen, Fortbildungen... Doch was nützt das alles, wenn bei Problemen die Schuld immer dem Kind (und den Eltern, dem Zeitmangel...) gegeben wird?

Den Abschluss bilden fünf Rückblicke ehemaliger Waldorfschülerinnen und -schüler, die sich durch genaue Beschreibungen und eine große Differenziertheit auszeichnen. Um so erschütternder ist es, dass diese jungen Menschen neben einigen positiven Seiten ihrer Schulzeit insgesamt sehr negative Erinnerungen haben.

#### Die Verwirklichung eines Ideals

**Dann folgt der dritte Teil...** Schilderte die Autorin zu Beginn das grandiose Ideal einer völlig verwandelten Lehrerausbildung, so entwirft sie nun das wahre Ideal der Waldorfpädagogik – ein Ideal, dessen Verwirklichung man an jedem Punkte beginnen kann.

Im ersten Abschnitt singt Mieke Mosmuller im Grunde ein Hohelied der Liebe – einer Liebe zum Kind, zu der sich der Lehrer emporarbeiten muss, um sie dann auch durch alle Hindernisse hindurch unerschütterlich aufrechterhalten zu können. Dann wird eine solche Liebe die Beziehung zwischen Lehrer und Kindern auch durch alle Erschütterungen hindurchtragen – auch durch die Schwierigkeiten der Pubertät.

Nach diesem begeisterten Aufruf behandelt die Autorin die spirituellen Grundlagen des Lernens – was hier absolut nicht in Kürze wiedergegeben werden kann, sondern unbedingt im Ganzen gelesen werden muss.

Im Abschnitt über den Lehrplan geht die Autorin auf den Anachronismus des in vielerlei Hinsicht 1925 stehengebliebenen Lehrplans ein und gibt Anregungen zur Veränderung. Ein weiterer Abschnitt entkleidet aber auch die neue "Portfolio"-Methode ihres falschen Nimbus'. Mieke Mosmuller schildert die Realität in den Niederlanden, wo diese bereits seit Jahren eingeführt ist und die Resultate im Grunde klar zutage liegen. Sie zeigt, wie die Kinder durch die Betonung des "Selbst-Lernens" nur der Geistlosigkeit und auch der Selbstgefälligkeit ausgeliefert werden. Nicht die Kinder brauchen Portfolio, der Lehrer selbst muss das "lebendige Portfolio" sein, an ihm müssen sie die Fülle der menschlichen Erkenntnis erleben können...

Der Hauptabschnitt dieses dritten Teiles ist wiederum dem Lehrer selbst gewidmet. Er beginnt mit Hinweisen auf das, was Rudolf Steiner als die Grundlage für den Waldorflehrer ansah: Die vor allem anderen notwendige Begeisterung – und eine reale Beziehung zum Christuswesen. Hier liegt die Quelle der Intuitionen des Erziehers.

In einem weiteren erschütternden Kapitel führt Mieke Mosmuller den Leser zu der Erkenntnis, dass das "Instrument" der "Kinderbesprechung", die oft als das Zentrum der Kollegiumsarbeit gilt, einen ungeheuren Widerspruch zur Idee der Waldorfpädagogik darstellt. Es gibt keine Kinderbesprechung, in der die Lehrer nicht offen oder subtil urteilen – selbst dort, wo sie "rein helfend wirken wollen". Mieke Mosmuller beschreibt, wie eine solche "Besprechung" dem Wesen des Kindes in jedem Fall *zu nahe* tritt und wie sich die reale Wirkung eines solchen Prozesses durch ein ganzes Kollegium noch potenziert – *ganz abgesehen* von den Schwächen und seelischen Unvollkommenheiten der Beteiligten! Niemals brauche ein Kind ein ganzes Kollegium zur Erziehung, sondern einzelne Menschen, die in der Lage sind, durch Jahre hindurch mit einem Kinde zusammen zu empfinden und an ihren *eigenen* Unvollkommenheiten zu arbeiten: "Der Herzschlag der Schule sollte die Selbst-Erkenntnis des Lehrers sein."

Im abschließenden Kapitel gibt die Autorin nochmals eine Zusammenfassung dessen, was notwendig wäre, um die Waldorfpädagogik zu retten – das heißt, das Ideal lebendig zu machen. Dieser letzte Abschnitt ist ein weiteres leidenschaftliches Plädoyer für eine Pädagogik, die vom Kinde ausgeht und sich auch niemals vom Kinde entfernt...

Jeder Mensch, der selbst Kinder hat, wird in diesem Buch den Zugang zu einer tief spirituellen Pädagogik finden.

An einer Stelle des Buches schreibt Mieke Mosmuller: "Das Kind liebt den Erzieher immer; es kommt nur auf eines an: Liebt der Lehrer auch das Kind?" In Abwandlung dieses Satzes könnte man sagen: "Dieses Buch liebt die reale Idee der Waldorfpädagogik. Die Frage ist: Liebt auch der Leser, der Erzieher diese Idee?" – Kann seine Liebe so real werden, dass sich das *wahre Wesen* der Waldorfpädagogik in ihm, durch ihn, mit ihm zu entfalten beginnt...?

Und wenn Sie "Eine Klasse voller Engel" jetzt bestellen wollen, können Sie dies hier tun: **Bestellformular des Verlags.** (19,90€, kostenloser Versand)

## Auszüge aus "Eine Klasse voller Engel"

Mieke Mosmuller: Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst. Occident, 2009 (395 S., 20€). >> Buchbesprechung.

90 Jahre nach Begründung der Waldorfpädagogik erscheint ein Buch, das in der Lage wäre, die Waldorfpädagogik zu ihrer wahren Blüte zu führen – weil es aus ihrer Quelle heraus geschrieben ist. Das folgende sind zwei Auszüge (Hervorhebungen H.N.):

# "Die Liebe, die die Erziehung zum Kunstwerk machen soll..." (S. 259ff)

Die Kunst des Erziehens eines kleinen Kindes lässt sich zusammenfassen in der Fähigkeit, dass der Erzieher durch alles Verzogensein, alles äußere Verhalten, alle Ungezogenheit hindurch auf diese Unschuld des kleinen Kindes zu blicken vermag. Das Kind kann noch gar nicht verdorben sein – wir sind es. Und wenn wir es zustande bringen, alles unwichtige, nur oberflächliche Getue der kleinen Kinder und der Eltern wie einen Schleier hinunterzuziehen, so finden wir das Kind wieder, das in dem göttlichen Urteil lebt: die Welt ist moralisch.

Wenn die Kinder noch so klein sind, dass sie nur spielen und noch nicht weiter zu lernen brauchen, ist dies noch verhältnismäßig leicht. Dann aber geht das Kind zur Grundschule, und der Lehrer wird mit einer großen Gruppe von Kindern konfrontiert, die die Merkmale der heutigen Welt tragen. [...]

Es muss also ein Übergang gefunden werden, eine Brücke, die den Erzieher mit dem eigentlichen Kinde verbinden kann, jenseits aller Zusätze, die die Welt dem Kind angetan hat.

Das Kind findet eine Welt vor, die es in allen ihren Qualitäten gesucht hat, weil es sich aus voller Liebe zur Welt inkarniert hat. Es trachtet auch danach, sich mit dem Fernseher und dem Computer auseinanderzusetzen: auch dazu ist es *jetzt* auf die Erde gekommen. Es sucht den Luxus, den die Welt dem Menschen unserer Kultur geben kann. Es sucht den Sport, die Fußball-Weltmeisterschaft, es sucht die Möglichkeit, weite Reisen zu machen... Aber es sucht auch, durch all dies hindurch *sich* zur Erscheinung zu bringen, das sucht es ja am allermeisten.

Und weil der Erzieher für diese Aufgabe unentbehrlich ist, weil der Waldorflehrer hierzu eine viel größere Fähigkeit haben sollte, deshalb wird jedes Kind eine tiefe Hinneigung zum Erzieher, zum Klassenlehrer haben. Dessen muss sich der Lehrer wohlbewusst sein und sich tief mit dieser Empfindung durchdringen. Nicht weil er selbst so großartig ist, ist das Kind dem Lehrer hingegeben, sondern weil es ihn *braucht*.

#### Das Kind braucht einen Lehrer, der ihm hilft, sich selbst allmählich zur Erscheinung zu bringen.

Ist man tief von diesem Gefühl durchdrungen, hat man schon eine Brücke gebaut. Dann muss die Brücke noch benutzt werden. Wenn der Lehrer nicht nervös ist, nicht fortwährend innerlich mit seinem eigenen Tun beschäftigt, nicht soviel Angst hat, die Kinder könnten ihn 'überwältigen', dann kann er offen sein für die Bewegungen, die die Kinder ihm entgegenbringen.

Alle Kinder sehnen sich ja nach einer Beziehung zu ihrem Lehrer, und diese muss auch jedem Kind gegeben werden. Wenn ein Kind, nachdem der Unterricht vorbei ist, dem Lehrer noch etwas erzählen will, wie scheinbar unwichtig auch immer, und der Lehrer ist mit seinen Gedanken und Gefühlen schon nicht mehr ganz dabei, so verdirbt er sich etwas sehr Wichtiges. Das Kind möchte sich ihm zeigen, vielleicht erzählt es etwas, was gar nicht in die Waldorf-Idee 'passt'. Unbefangen und aufmerksam muss dann zugehört werden; nicht in einer Pose, aus einer Überzeugung, dass man es tun sollte, sondern nur aus herzlichem Interesse für das Leben und Sein des Kindes. Das erzeugt keineswegs die oft gefürchtete Schwärmerei. Die meisten Kinder sind gar nicht so, und ein Kind, das zur Schwärmerei veranlagt ist, wird sowieso schwärmen. Dennoch wird aus Furcht vor so etwas das Suchen einer echten Beziehung vermieden – und der Lehrer steht wie ein Ding vor der Klasse, es geht nichts von ihm aus und es kommt nichts auf ihn zu...

Die Liebe, die die Erziehung zum Kunstwerk machen soll, lebt sich in alltäglichen Kleinigkeiten dar, wird da entzündet und wächst zu einer Fähigkeit, die Wunder wirken kann. Zu einer solchen Liebe sollte der Klassenlehrer sich emporarbeiten.

Wer selbst Kinder hat, weiß, wie tief die Liebe geht. Wie man sich immer wieder darauf freut, das Kind wiederzusehen, zu hören, was es erlebt hat, *wie* es erlebt hat; bei Schwierigkeiten behilflich zu sein, das Beste hervorzuholen... Bei den eigenen Kindern sind es ja die Blutsbande, die eine Art natürliche Fürsorge erzeugen.

Der Klassenlehrer muss dies nachahmen, ohne die Blutsbande als Hilfe zu haben. Das Wohl seiner Kinder muss ihm ebenso wichtig sein. *Wirklich* wichtig, nicht gespielt. Erziehen ist keine Rolle, die man gut oder schlecht spielen kann. Es ist etwas Existentielles, das sich überall äußern will, das durch und durch authentisch, wahrhaftig ist.

Was, wenn man einer Klasse voller ungezogener Kinder gegenübersteht? Dann macht man es nicht richtig, hat man die Brücke nicht gebaut, scheut man sich, sie zu betreten. Kinder sind Kinder, ob sie mit sechs schon ins Kino gehen, oder ob sie mit der Mutter Sauerteigbrot backen; ob sie Coca Cola und Mars genießen oder Kräuterkuchen mit warmer Milch. Ob sie nach Mexiko in den Urlaub fahren oder zu Hause bleiben. **Kinder sind Kinder, und es ist nur eine ganz dünne Schale, die von der Welt um ihr wahres Wesen gelegt wird.** Das Kind hat gar kein Interesse daran, sich in dieser Schale zu verbergen, man braucht es nur leise zu einer Beziehung zu verlocken und es ist da, in seiner ganzen kindlichen Fülle.

Dann werden die Kinder den Lehrer nicht enttäuschen wollen. Mit dieser Kraft muss dann bedächtig umgegangen werden. Denn wenn der Lehrer von seinen Kindern Leistungen fordert, denen sie nicht gerecht werden *können*, müssen sie ihn schon enttäuschen, und die zuvor hergestellte Beziehung wird gefährdet. Wenn man also weiß, man verlangt etwas, was die Kinder nicht tun werden oder können, so halte man ein, verlange es nicht! [...]

Ohne Fehler zu machen, wird kein Mensch erziehen können. Durch die Liebe werden die Fehler immer wieder ausgeglichen, die Folgen geheilt. Und sie ist nicht schwierig, diese Liebe. Denn das Kind liebt den Erzieher wie nichts in der Welt...

## "Sie erwarten feuriges Engagement von uns" (S. 267ff)

#### Damit finden wir den Übergang zur schwierigen Pubertät, in der die Rebellion Hauptthema zu sein scheint.

Lehrer, die die Repression kennen, unterdrücken diese Rebellion leicht. Sie scheinen die besten Lehrer zu sein, ihre Strenge gibt Ordnung, und dem Unterricht wird brav gefolgt... Andere Lehrer werden von der Menge an Anti-Gefühlen bei den Jugendlichen überrumpelt. Sie lassen sich besiegen, und jede Unterrichtsstunde ist ein qualvoller Kampf. [...]

Dann gibt es Situationen, in denen der Lehrer es zustande bringt, ein Interesse zu wecken. Das kann an seinem Fach liegen, an seiner Vortragskunst oder sogar an seiner 'Beziehungskunst'. Dies beruht jedoch alles auf der persönlichen Anlage des Lehrers.

Es ist aber *auch* möglich – und das kann jeder erlernen –, die Jugendlichen in ihrem sich entwickelnden Sein *so* zu verstehen, dass sie ihren Aufruhr vergessen, dass sie fasziniert werden. Sie geben sich hin, weil es endlich einen Erwachsenen gibt, der ihnen gibt, wonach sie sich so sehr sehnen...

Wenn der Lehrer nicht nervös ist, nicht furchtsam, keine Angst vor der gewaltigen 'Astralität' einer Klasse von Jugendlichen hat, dann kann er sie endlich 'zu sich zu-lassen', in sich aufnehmen.

Was werden wir eigentlich gewahr, wenn wir einem Jugendlichen gegenüberstehen – mit seinem uninteressierten Antlitz, seiner gelangweilten Miene, seiner verärgerten Geste? Oder mit seiner Schüchternheit, seinem Nicht-Wissen-wie-sich-zu-verhalten?

Wenn wir einmal nicht auf seine direkte Äußerung eingehen, sondern ihm eigentlich eine Art Parzival-Frage entgegenbringen – schweigend –, die ungefähr lautet: "Was quält euch so? Woran leidet ihr eigentlich?" – dann bekommen wir die Antwort: "Die Welt ist doch wahr???"

Nicht, weil wir diese Antwort von Rudolf Steiner kennen, hören wir sie. Sie erklingt wirklich, nur ist sie selbst zur Frage geworden. Das ist die Tragik der Jugendlichen. Sie sind eigentlich ganz von der Empfindung durchdrungen, dass die Welt wahr ist, dass das, was sich darbietet – was immer es auch sei – die Wahrheit erkennen lässt.

Es ist nur Schein, dass sie revoltieren, dass sie alles anzweifeln, dass sie sich herablassend gegenüber uns und der Welt verhalten. Die Tragik ist, dass ihr tief empfundenes Wissen um die Wahrheit zur Frage geworden ist. Und warum wurde es zur Frage? Weil wir, die Erwachsenen, die "Vorbilder", die großen Zweifler sind! Wir leben nicht die Überzeugung der Wahrheit vor, wir leben den Zweifel vor – und wir wissen es nicht einmal.

Aber wir sind doch Anthroposophen? Haben doch gelernt, dass der Mensch sich in die wahre Wirklichkeit einlebt, indem er Wahrnehmung und Denken zusammenklingen lässt? Wir sind doch davon überzeugt, dass Wahrheit existiert, dass wir in einer wahren Welt leben? Dass wir das Weltgeschehen an einem Zipfel halten, wo wir dabei sein müssen, wenn etwas zustande kommen soll?

Da aber liegt gerade der Irrtum, der immer übersehen wird, der sogar nicht gesehen werden will. Denn der Erwachsene hält das Weltgeschehen gar nicht an einem Zipfel, er steht völlig außerhalb des Weltgeschehens, berührt es nicht im geringsten. Warum nicht? Weil er nie dabei ist. Er ist faul, passiv, lässt das Weltgeschehen einfach geschehen und denkt nicht daran, sich so aufzuraffen, dass er aufsteht und endlich einmal anfängt mitzutun. [...]

Der Mensch hat also keinen Zipfel in seiner Hand, denn er ist nicht dabei und es kommt also ,nichts' zustande.

Dieses ,Nicht-dabei-sein' ist das Urprinzip des Zweifels. Wer etwas vollbewusst mitmacht, wird nicht zweifeln. Nur wer alles geschehen lässt, ist durch und durch ein Zweifler, auch wenn er noch so feste Dogmen in sich trägt. Auch diese hat er sich während des ,Nicht-dabei-seins' erworben, sonst wären es keine Dogmen geworden, sondern wäre es die lebendige, werdende Wahrheit selbst.

Die Jugendlichen haben allesamt einen riesigen Vorwurf, und sie machen diesen völlig zu Recht: "Wenn die Welt wahr ist, warum seid ihr denn Zweifler? Wie sollen wir euch achten, ihr wisst ja selbst gar nicht, was Wahrheit ist."

Es kann sich uns so darstellen, dass wir die Überzeugung gewinnen, es seien die Jugendlichen selbst, die alles in Frage stellen. Sie lieben die Hard-Rock-Musik und wollen bei einer Chorübung nicht mitsingen; sie gehen wöchentlich ins Kino und weigern sich, bei der Eurythmie mitzumachen. Sie hängen einfach in ihren Stühlen, verärgert, während ich mir Mühe gebe, die französische Revolution anschaulich zu schildern – oder sie machen mir sogar das Sprechen unmöglich. Sie sind egoistisch, in sich selbst verschlossen, mit einer Rüstung von Antipathie um sich herum.

Nein, das alles ist nur Schein. Sie kommen unmittelbar auf uns zu, wenn wir nicht mehr Zweifler sind, wenn wir ihre Grundempfindung 'Die Welt ist wahr' bestätigen können.

Sie erwarten feuriges Engagement von uns, sowohl in unserem Unterricht, als auch in unserem Interesse für das, was *sie* treibt. Man vertiefe sich einmal mit voller Anteilnahme in das, was für so einen Jungen diese Rockmusik eigentlich bedeutet – und er wird von sich aus auch bereit sein, im Chor mitzusingen. Wir können die Jugendlichen nicht von ihren Süchten erlösen, das geht nun einmal nicht. Durch unser volles Engagement für *alles* in der Welt bestätigen wir jedoch diese tief innerliche Empfindung: dass die Welt doch wahr ist…? [...]

,Das schönste Geschenk in der Seele ist die Sehnsucht', sagte Novalis. In der Pubertät wird die Seele ,geboren', und der Jugendliche lebt aus der Sehnsucht, für die Sehnsucht. Die Seele sehnt sich nach ihrer schönsten, besten Fähigkeit: der Liebe. Sie will sich über das Alltagsleben erheben, deshalb sucht der Jugendliche die Erotik, Sexualität; sucht er die Ekstase durch Drogen zu erreichen, ein tiefes Körperempfinden durch starke Rhythmen, eine auffallende Frisur, Tätowierungen, Piercings. Durch Piercings fühlt er sich stärker mit dem Leib verbunden und kann außerdem die Leute ein wenig schockieren...

Der Erwachsene steht alledem ziemlich hilflos gegenüber. Der Jugendliche hätte dies alles jedoch gar nicht nötig, wenn er seine Sehnsucht in einer wahrhaftigen Weise befriedigen könnte: in der realen, herzhaften Beziehung, Begegnung.

# Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel"

Mittlerweile habe ich neben begeisterten Rückmeldungen von verschiedensten Seiten auch verschiedenste Einwände gegen das Buch "Eine Klasse voller Engel" erhalten, auf die ich in diesem Aufsatz eingehen werde. | >> Kurzfassung.

#### Inhalt

Einleitung

Abstraktes, weltfremdes Ideal? | Keine Kompetenz, sich zu äußern?

Waldorflehrer und Anthroposophie?

Die Kritik – absolut "unmöglich"?

Weiß etwa nur die Autorin, was richtig ist? I "Kritisieren ist einfach..."

Persönliche, einseitige, destruktive Kritik? | Lieblose Kritik?

Kritik an einer bestimmten Schule und bestimmten Menschen? I Gefundenes Fressen für die Gegner?

Die Situation nehmen wie sie ist? | Kritik ändert nichts – nur beim Positiven ansetzen?

Schlussbetrachtung: Vom Wesen des Ideals

#### Einleitung

#### In meiner Buchbesprechung schrieb ich:

Es gibt Hunderte von Büchern über die Waldorfpädagogik. Vor diesem einen jedoch steht man staunend, nirgendwo habe ich zuvor ein solches gefunden. Man liest und erlebt eine wesenhafte Beschreibung von etwas; das Erleben des Lesers wird angesprochen, aufgerufen. Ganz real entfaltet sich ein Ideal – und im Leser beginnt eine Begeisterung zu erwachen, die nur vergleichbar ist mit jener, welche man empfinden kann, wenn man die pädagogischen Schriften von Rudolf Steiner selbst liest, als wenn es das erste Mal wäre...

Mittlerweile hat sich gezeigt, dass es durchaus nicht jedem Leser so geht... Es ist vielmehr so, dass die Reaktionen auf dieses Buch nicht gegensätzlicher sein könnten!

#### Was sind die Einwände?

- Das Ideal des Buches sei abstrakt und weltfremd, hätte mit der Wirklichkeit nichts zu tun und sei völlig unpraktikabel.
- Die Autorin sei ja überhaupt keine Waldorflehrerin, hätte also überhaupt nicht das Recht und/oder nicht die Kompetenz, sich zu äußern.
- Es gebe gute Waldorflehrer, die überhaupt keine Anthroposophen sind, und Waldorflehrer, die zwar gute Anthroposophen sind, aber als Lehrer völlig versagen.
- Das Ideal sei ja gut und schön, aber die Kritik, die das Buch auch enthalte, sei absolut unmöglich. Dieser Vorwurf differenziert sich weiter in folgende Gedanken:
- Die Autorin tue so, als wüsste sie alleine, was richtig ist, und entwerte alles andere.
- Kritisieren sei immer einfach, man solle erstmal selber tun.
- Die Kritik sei lieblos, zeuge von persönlicher Verbitterung, sei einseitig und destruktiv.
- Die Kritik mache eine bestimmte Schule und bestimmte Menschen unmöglich und sei schon von daher indiskutabel.
- Die Kritik spiele unmittelbar den Gegnern in die Hände.
- Der gravierende Substanzverlust und die mangelnde Vertiefung in der Waldorfbewegung sei ja unzweifelhaft, dennoch müsse man die Situation nehmen wie sie ist.
- Kritik lähme und ändere nichts. Man könne Dinge nur verbessern, indem man vom Positiven und von vorhandenen Ansätzen ausgeht und diese stärkt.

Wenn man diese Einwände auf sich wirken lässt, kann man geradezu zweifeln, ob man überhaupt von demselben Buch spricht... Es *ist* dasselbe Buch, aber die Gedanken darüber gehen bei verschiedenen Menschen diametral auseinander, und die Empfindungen reichen von tiefer Begeisterung bis zu tief antipathischer Verurteilung und völliger Ablehnung.

Im Folgenden gehe ich auf die genannten Einwände der Reihe nach ein.

#### Abstraktes, weltfremdes Ideal?

Das Ideal des Buches ist das Wesen der Waldorfpädagogik – eine lebendige, tiefe, reiche Erkenntnis des werdenden Menschen, aus der dann die Intuitionen für das Handeln des Erziehers quellen.

Der Vorwurf der Abstraktheit lässt sich nicht einmal im Ansatz aufrechterhalten, wenn man das Buch wirklich gelesen hat. Die Autorin geht immer wieder bis ins Einzelne auf ganz konkrete Fragen ein, die mit dem Wesen dieses Ideals zusammenhängen. Gerade diese Entfaltung des Ideals macht es so tief erlebbar...

Der Vorwurf der Weltfremdheit dürfte sich vor allem auf den ersten Teil des Buches beziehen, in dem eine völlig erneuerte Lehrerbildung entwickelt wird.

Dort heißt es gleich zu Beginn:

Junge Menschen, die sich zum Waldorflehrer ausbilden wollen, haben eine Sehnsucht nach dem Geist. Das *muss* so sein. Sie suchen eine wahrhafte Anthroposophie und hoffen, dass sie mit dieser in unserer Welt etwas Heilsames tun können. Auch wenn sie sich in ihrer Jugendzeit vielleicht ausgetobt haben, zuviel ferngesehen haben, am Computer hingen, viel Alkohol genossen haben usw. ... jetzt suchen sie eine Metamorphose dieser ihrer (Sehn)süchte, eine edle Metamorphose. An *diesem* Punkt sollte die so notwendige Erneuerung und Erweiterung der Waldorfpädagogik ansetzen. [...]

Die erste Qualität der Seele, diese wunderbare Fähigkeit, die erweckt werden muss, liegt in unserer Zeit tief in der Seele verborgen. Meistens ist sie gar nicht da, scheint nicht angelegt zu sein. Sie ist eine Qualität, die nicht von unserer Zeit ist. Sie *ist* als Anlage aber in jeder Seele anwesend und kann ausgebildet werden. Ein Mensch, der sich nach dem Geist sehnt, *muss* diese Qualität als Anlage haben, ja seine Sehnsucht ist eine Äußerung dieser Fähigkeit.

Es ist die Stimmung, die in "Wie erlangt man…' als Grundstimmung gefordert wird, als die erste Bedingung. Es ist die Stimmung der Ehrfurcht, der Devotion, der Ehrerbietung für alles Wahre, Schöne und Gute. Wer Kinder erziehen will, muss den Pfad der Verehrung gegangen sein.

Eine Klasse voller Engel, S. 30ff.

Und dann entwickelt die Autorin eine vier- bzw. fünfjährige Lehrerbildung, in der die Studenten sowohl diese grundlegenden Qualitäten, als auch ein tiefes Verständnis des physischen Leibes, des Lebens, der Seele und des Geistes entwickeln – und daneben und damit einhergehend ihre Phantasie, die Methodik, die Didaktik... Den Grund für alles andere legt jedoch jenes tiefe, breite und reale Verständnis für das Menschenwesen – für das, was dem Waldorflehrer jeden Tag begegnen wird.

Wer dies als Grundlage leugnet oder heute für unmöglich bzw. weltfremd erklärt, der leugnet das Wesen der Waldorfpädagogik – oder er glaubt, dass es mit einigen Seminarstunden über die "Allgemeine Menschenkunde" getan ist…

Das eben ist es gerade, was Mieke Mosmuller kritisiert: In der heutigen Ausbildung wird das "anthroposophische Menschenverständnis" durch die "Menschenkunde" und/oder die "Theosophie" von außen an die Studenten herangebracht (in den ersten Stunden evtl. "freilassend" als "Arbeitshypothese" oder "Denkangebot", was an der Tatsache jedoch nichts ändert). Dieses "von außen" ist aber die Grundlage aller Dogmatik. Und gerade *hier* liegt die Abstraktion – nicht bei Mieke Mosmuller.

Man nimmt nicht lebendige Anthroposophie auf, wenn man die "Menschenkunde" liest. Man braucht als Waldorflehrer die lebendige Menschenkunde, aber sie muss sich als eigenes Erleben langsam entwickeln können. Genau das ist es, was in einer neuen Lehrerbildung stattfinden könnte.

In Bezug auf andere Literatur zum Erüben der Ehrfurcht und des guten Willens schreibt die Autorin:

Es muss gelernt werden, nur kleine Abschnitte zu kosten und dann den eigenen Willen mit dem Gelesenen zu erfüllen, zum Erglühen zu bringen. Der gute Wille ist *allem* gewachsen, *nichts* ist ihm zu groß oder gewaltig. *Das* muss man in der Gruppe – *mit* dem Lehrer – empfinden lernen.

Eine Klasse voller Engel, S. 43.

Einer solchen völlig erneuerten Lehrerausbildung liegt jede Dogmatik und jede Abstraktion fern. Sie wäre jedoch – und damit macht sie Ernst – nur für Menschen, die wirkliche Waldorflehrer werden wollen. Bedingung dafür ist nicht, dass man schon in der Ausbildung mit der "Theosophie" oder auch nur der "Allgemeinen Menschenkunde" in Berührung käme, sondern nur der Wille, das Grundlegendste wirklich entwickeln zu wollen: Die Ehrfurcht, den guten Willen, ein immer tieferes Verständnis…

Und so schreibt Mieke Mosmuller:

[Wenn] eine Abneigung gegen die wahre Anthroposophie, gegen die Heiligung der Seele, spürbar wird, sollte von dem weiteren Studium abgeraten werden.

Eine Klasse voller Engel, S. 80.

Wenn man diese Grundlage ablehnt, dann möge man auch das Buch ablehnen und glauben, wahre Waldorfpädagogik wäre ohne diese Grundlage möglich. Dann aber möge man auch Rudolf Steiner selbst und seine eigenen Worte ablehnen:

Es gibt nur eine Stimmung gegenüber dem Kinde, welche die richtigen Impulse zum Erziehen und Unterrichten gibt; und das ist gerade dem Kinde gegenüber die religiöse Stimmung. Rudolf Steiner, 19.8.1922, GA 305, S. 71f.

Und das ist es, was ich weiß, daß ich es nicht brauche zu sagen in irgendeiner auffordernden Weise, sondern nur auszusprechen brauche als eine Tatsache, daß Ihr, meine lieben Lehrer, diese Kinder heranzieht und unterrichtet in dem Sinne, daß sie von Euch wirklich ihr ganzes Leben hindurch empfinden werden, Ihr seid diejenigen Wohltäter, die das selbst sein können durch die Kraft, welche in Ihre Herzen dringt von dem Mysterium von Golgatha." Rudolf Steiner, 24.4.1923, GA 298, S. 169, Feier zum Beginn des fünften Schuljahres.

Mieke Mosmuller geht es nur um diese Grundlagen – sie aber wären in einer erneuerten Lehrerausbildung umfassend und kräftig auszubilden. So würden die werdenden Lehrer auf ganz eigenständige Weise in sich selbst die lebendige Anthroposophie entwickeln können. Mieke Mosmuller macht Halt vor all jenen Schritten der heutigen Ausbildungsstätten, die die Anthroposophie von außen an die Studenten heranbringen zu können glauben – teilweise bis hin zu den "Nebenübungen". Dem entgegnet sie:

Natürlich kann ein junger Mensch die Nebenübungen machen. Er muss dann aber selbst dazu kommen und auch selbst versuchen, die Übungen zu gestalten. Er kann dann Hilfe suchen, wenn er das nötig hat. Die Übungen können aber nicht außerhalb der Esoterik bearbeitet werden, auch wenn es *Neben*übungen sind. Es sind ja Übungen zur Ausbildung der Lotusblumen, und das ist etwas sehr, sehr Heiliges. Das kann nicht in einem Studium doziert werden, wenn nicht zuvor eine umfangreiche Erweckung der Ehrfurcht und des guten Willens stattgefunden hat. Man sperrt die Seele in unübersteigbaren Grenzen ein, statt sie über sich selbst hinaus zu entwickeln. *Eine Klasse voller Engel, S. 78.* 

Das Buch "Eine Klasse voller Engel" entfaltet das wunderbare Ideal der Waldorfpädagogik – und entwickelt eine erneuerte Ausbildung, in der es vor allem um dieses Ideal und seine Lebensgrundlagen geht. Dieses Ideal ist kein Abstraktum, es ist das Konkreteste, was es gibt.

Jeder wahre Waldorflehrer trägt etwas von diesem Ideal in sich – Mieke Mosmuller zeigt von verschiedenen Seiten her immer wieder, dass *dies* die Grundlage der Waldorfpädagogik ist und dass das Wesen der Waldorfpädagogik sich nur dann entfalten kann, wenn dieses *Ideal* umfänglich entfaltet werden kann. Waldorflehrer wird man in dem Maße, in dem dieses Ideal im eigenen Wesen zu einer lebendigen, wirkenden *Realität* zu werden beginnt.

Dann bilden Ideal und Wirklichkeit eine Einheit - und das Wesen der Waldorfpädagogik tritt in die Erscheinung...

#### Keine Kompetenz, sich zu äußern?

Allein schon durch das zuvor Gesagte zeigt sich die Haltlosigkeit dieses nächsten Vorwurfes. Wenn ein Mensch das Ideal der Waldorfpädagogik so tief fasst wie Mieke Mosmuller, dann ist das Gerede von "fehlender Kompetenz" nichts weiter als ein Totschlagargument – und wirft ein bezeichnendes Licht auf die Menschen, die es äußern.

Selbst wenn man außer Acht ließe, dass die Autorin auf eine derart außergewöhnliche Weise das Ideal der Waldorfpädagogik erfasst und zudem noch ausführliche Hinweise für eine erneuerte Lehrerbildung gibt, würde sich die Frage stellen: Warum sollte eine auf dem inneren Schulungsweg weit fortgeschrittene Anthroposophin nicht über die Waldorfpädagogik schreiben können? Etwa weil sie keine Waldorflehrerin ist? War Rudolf Steiner Waldorflehrer? Und wie wird man Waldorflehrer? Indem man eine Ausbildung macht? Indem man Kinder unterrichtet? Nein, sondern der Mensch wird ein guter Erzieher vor allem durch dasjenige, was er ist.

In solchen Scheinargumenten, die der Autorin die "Kompetenz" absprechen wollen, lebt nichts anderes als die Furcht vor dem lebendigen Geist. Wer die reale Anthroposophie verwirklicht, lebt erkennend im Wesen einer Sache. Mieke Mosmuller muss nicht den Beruf des Waldorflehrers ergriffen und praktiziert haben, um über das Wesen der Waldorfpädagogik schreiben zu können. Das Buch selbst ist der schönste Beweis dieser Tatsache.

# Waldorflehrer und Anthroposophie?

Mit Blick auf das angeblich "weltfremde Ideal" wird auch damit argumentiert, dass es viele gute Waldorflehrer gebe, die überhaupt keine Anthroposophen seien, und auch viele "gute Anthroposophen", die als Lehrer versagen würden.

Dazu ist zu sagen: Grundsätzliche Wahrheiten lassen sich nicht durch einzelne "Gegenbeispiele" widerlegen (niemand wird zum Beispiel behaupten, Fahrschulen seien unnötig, bloß weil einzelne Menschen sich das Autofahren irgendwie selbst beigebracht haben). Darüber hinaus aber ist die Frage, ob es sich hierbei überhaupt um Gegenbeispiele handelt.

Was versteht man unter "guten Waldorflehrern"? Ein begeisterter Lehrer, der seine Kinder liebt und intuitiv erkennt, was sie gerade brauchen, ist – wenn es wirklich so ist – in der Tat ein guter Waldorflehrer. Man könnte auch sagen: Ein pädagogisches Naturtalent. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass vielen Lehrern entweder die Begeisterung oder die Liebe oder die Erkenntnis *fehlt* – und dass es eine andere Ausbildung bräuchte, in der es gerade um diese Grundlagen geht!

Und noch einmal sei wiederholt, dass gerade in der von Mieke Mosmuller entworfenen Lehrerbildung *keine* "Anthroposophen" ausgebildet werden sollen. Doch gerade hier entwickeln die werdenden Lehrer so viel guten Willen, Begeisterung und auch lebendige Erkenntnis, dass sie in diesem Sinne zugleich (gute) Waldorflehrer *und* Anthroposophen *werden*, ohne dass sie sich mit dem letzteren Namen bezeichnen müssen, der heute so missverstanden und auch missbraucht ist…

Was jene Lehrer angeht, die heute zwar "gute Anthroposophen" sind, aber pädagogisch eher versagen, so liegt auch dies ganz und gar daran, dass man kein guter Lehrer sein kann, wenn man nicht die entsprechenden Fähigkeiten entwickelt hat. Durch die Beschäftigung mit der Anthroposophie allein (erst recht, wenn sie theoretisch-abstrakt erfolgt) wird man noch kein guter Lehrer. Aber auch diese Binsenweisheit kann nicht gegen das Buch gewendet werden. Denn – nochmals wiederholt – in einer Ausbildung, wie sie Mieke Mosmuller entwickelt, würden keine "guten Anthroposophen" ausgebildet, sondern wahre Waldorflehrer – mit all jenen Fähigkeiten, wie sie die eingangs erwähnten Naturtalente haben…!

## Die Kritik – absolut "unmöglich"?

Teilweise wird das Ideal des Buches anerkannt, aber man stößt sich an der Kritik, die das Buch auch enthält. Teilweise benutzt man die "Kritik an der Kritik", um zugleich damit auch das Ideal "vom Tisch zu wischen". Teilweise erkennt man schon das Ideal an sich nicht an – und dann ist die Kritik natürlich erst recht völlig unmöglich...

Warum aber sollte man keine Kritik üben dürfen? Heute ist "Kritikfähigkeit" als Kompetenz in aller Munde – aber es scheint doch schlecht um sie bestellt zu sein. Schon immer wurden unliebsame Wahrheiten mit allen möglichen Mitteln unter Verschluss gehalten – oder verketzert. Früher wurde der Überbringer schlechter Nachrichten enthauptet... Das ist heute zum Glück etwas anders, der Umgang mit der Wahrheit jedoch hat sich in vielen Fällen nicht geändert.

Immer wieder greift in Bezug auf unliebsame Wahrheiten ein kollektives Verhalten, dem die Regel zugrunde liegt, dass "nicht sein kann, was nicht sein darf". Es scheint, als glaube man, dass das Problem schon dadurch verschwindet, dass man nicht darüber spricht…

## Weiß etwa nur die Autorin, was richtig ist?

Das ist natürlich ein höchst willkommenes "Argument" gegen jeden kräftig geäußerten Gedanken… Die Schwäche dieses Arguments ist schnell erwiesen: Es besagt überhaupt nichts!

Wenn es jemandem wirklich um die Wahrheit geht, sollte er seine persönlichen Antipathien tunlichst ausschalten. Reagiert man schon antipathisch, bloß weil jemand auf eine Art auftritt, als sei von ihm die Wahrheit beschrieben, gehört man eben nicht zu den Wahrheitssuchern, denn was wäre, wenn die Autorin Recht hätte? Das könnte doch sein? Wenn man das allein schon aufgrund des Stils – schlimmer noch: aufgrund der eigenen subjektiven Wahrnehmung dieses Stils! – ausschließt, zeigt dies nur, wie wenig man selbst zur Unvoreingenommenheit fähig ist (eine Nebenübung!).

Mieke Mosmuller weist darauf hin, dass die heutigen Ausbildungen die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten vernachlässigen bzw. mit falschen Ansätzen verfolgen. Diesen Gedanken kann man ernst nehmen oder nicht. Aus ihm folgt jedoch zwangsläufig, dass die heute existierenden Ausbildungen einen falschen Ansatz gewählt hätten! Denn in der Tat haben sie alle ähnliche Ansätze – und keiner gleicht auch nur ansatzweise dem, was Mieke Mosmuller auf sehr klare und völlig nachvollziehbare Weise entwickelt. Wenn man sich dann darüber aufregt, "Mieke Mosmuller tue so, als ob sie allein Recht habe" – nun, bitte, dann soll man sich darüber aufregen...

Es gibt viele Menschen, die erkennen, dass Mieke Mosmuller Recht hat. Wenn man dies jedoch nicht sieht und nicht sehen will (und auch all jene "übersieht", die ihr zustimmen), dann allerdings hätte sie leider "allein Recht". Das aber wäre/ist erst der eigentliche Skandal, denn es zeigt, dass man die Wahrheit gar nicht haben will... Man lehnt eine Wahrheit ab, macht weiter wie bisher und fragt verächtlich: "Sollte sie etwa allein Recht haben?" Man braucht eine Wahrheit also nur lächerlich zu machen und in Isolation zu halten und kann sie dann mit diesem Argument bequem bekämpfen. Dafür gibt es in der Geschichte unzählige Beispiele: Kopernikus, Galilei, Goethe, Rudolf Steiner...

## "Kritisieren ist einfach..."

Natürlich – auch dies ist eine Binsenweisheit. Man übersieht aber auch hier, dass dieses Argument auf das Buch von Mieke Mosmuller kaum anwendbar ist. Es trifft jene, die immer bloß kritisieren, ohne zu sagen, wie man es besser machen kann. Mieke Mosmuller dagegen entfaltet ein ganzes Konzept einer völlig neuen Lehrerbildung und gibt viele weitere Hinweise. Gegen diese Tatsache kann man sich nur wehren, indem man sie irgendwie vom Tisch wischt ("weltfremd").

Tatsache ist, dass die eigentliche Kritik an der heutigen Waldorfpädagogik nur einen kleineren Teil des Buches ausmacht – und dass das Buch gerade dann in gewisser Weise weltfremd oder zumindest abstrakt geblieben wäre, wenn es diese Realität *nicht auch* einbezöge!

Mieke Mosmuller kritisiert also nicht nur und nicht einmal in erster Linie – sie entwirft das konkrete Ideal der Waldorfpädagogik, und die Kritik beleuchtet nur die Tatsache, wie wenig dieses heute verwirklicht ist.

Dennoch versucht man, das Buch mit einem solchen Argument zu entwerten – und dehnt es auf die Tatsache aus, dass die Autorin ja selbst gar nicht als Lehrerin arbeitet und versucht, in dem von ihr skizzierten Sinne zu wirken. Entscheidend aber ist doch die Frage: Ist das, was sie in ihrem Buch schildert (Kritik und/oder Ideal) *wahr* oder nicht? Wenn es wahr ist, spielt es überhaupt keine Rolle, ob Mieke Mosmuller selbst Lehrerin ist – denn das Buch ist nun einmal ein Aufruf an alle Lehrer, die Wahrheit und das Ideal zu ergreifen und zu verwirklichen. Wie *schwer* dies trotz allem ist, weiß die Autorin sicher am besten – entscheidend aber ist der Wille, es überhaupt zu tun...

Oben erwähnte ich bereits das Argument, mit dem der Autorin jede Kompetenz abgesprochen werden sollte, ein solches Buch überhaupt zu schreiben. Hier nun haben wir das Argument "Kritisieren ist einfach…" Was nun? Ist "Kritisieren einfach" oder hat die Autorin nicht einmal das Recht, etwas zu kritisieren? Hieran sieht man, dass die Argumente gegen das Buch einander sogar widersprechen – was den Eindruck verstärkt, dass sie vielfach ohne jede Grundlage an den Haaren herbeigezogen werden.

In diesem Zusammenhang muss man aber auch den Begriff "Kritisieren" einmal grundsätzlich hinterfragen. Die Autorin schildert im mittleren Teil Zustände und Ereignisse, die dem Wesen der Waldorfpädagogik tiefgreifend widersprechen. Diese Zustände und Vorkommnisse sind an sich – in ihrer Realität – eine scharfe Kritik am Bestehenden. Man kann sagen: Gewisse reale Tatsachen, die in der Waldorfbewegung täglich geschehen, sind schon *als Tatsache* eine schlimme Kritik. Vor dem Auge der geistigen Welt ist das so. Im Irdischen braucht es Menschen, die diese Tatsachen auch aussprechen, damit ein Bewusstsein davon entstehen kann. Wenn man dies mit "Kritisieren ist einfach" abtut, tut man der Waldorfpädagogik keinen Dienst – im Gegenteil, man verhindert das klare Bewusstsein über den Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit.

Gerade den Gegnern des Buches, die sagen "Kritisieren ist einfach", wäre zu erwidern: "Kritisieren ist einfach"! Es ist wirklich sehr leicht, das Buch mit wenigen Worten abzutun. Schwerer ist es, sich mit den realen Tatsachen und mit den übrigen Gedanken der Autorin wirklich auseinanderzusetzen. Das muss man wirklich wollen…

## Persönliche, einseitige, destruktive Kritik?

Auch mit diesem Argument bleibt man selbst im Subjektiven. Wenn man der Autorin vorwirft, sie würde aus einer persönlichen Verbitterung o.ä. schreiben, nimmt man eben die Tatsachen nicht zur Kenntnis. Mieke Mosmuller schreibt aus dem unmittelbaren Erleben des Ideals und sie schildert in einer objektiven Weise (nicht zu verwechseln mit Distanziertheit!) auch das, was diesem Ideal widerspricht.

Die "Kritik" ist letztlich nichts anderes als eine Beschreibung von Symptomen, die ganz klar zeigen, wo überall die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfpädagogik vollkommen fehlt – wo man also dem äußeren Schein nach (Lehrplan, Methodik usw.) von "Waldorfpädagogik" sprechen kann, wo aber ihre Grundlage, ihr Wesen überhaupt nicht da ist

Warum empfindet man die Erwähnung gewisser Tatsachen in dem Buch als derart schlimm? Weil diese Tatsachen *selbst schlimm sind*. Dann aber sollte man nicht ihre Erwähnung verteufeln und an dieser Erwähnung leiden – sondern an den Tatsachen selbst!

Das Buch enthält zum Beispiel Rückblicke von sechs ehemaligen Waldorfschülern – die sehr differenziert sind, insgesamt aber sehr negativ. Wenn der Leser schon beim Lesen dieser Rückblicke leidet (von wegen: "destruktive Kritik" o.ä.), wie schlimm muss die Sache dann erst als *reale* Biographie dieser sechs Schüler sein? Um die Frage einmal ganz drastisch zu erleben, kann man an die jüngst bekannt gewordenen Fälle von Kindesmissbrauch durch katholische Priester denken. Was ist schlimmer – das Öffentlichwerden von Tatsachen oder der Missbrauch als solcher?

Dass man beim Lesen der sechs Schülerrückblicke an den "Schaden für die Waldorfbewegung" denkt und nicht an jeden einzelnen dieser sechs Schüler, ist bereits ein Teil der "Krankheit", die Mieke Mosmuller in ihrem Buch schildert.

Man dürfte diese Rückblicke zunächst gar nicht als "Kritik" lesen, sondern rein, wie es dasteht – als Wahrnehmung und Erleben ehemaliger Schüler. Dann kann doch wirklich ein großer Schmerz über einen kommen? Wenn man das Ideal der Waldorfpädagogik und die Kinder und jungen Menschen liebt, dann wird man selbst doch auch furchtbar (mit)leiden, wenn man miterlebt, dass ehemalige Schüler so auf ihre Schulzeit zurückblicken? Wenn man beim Lesen jedoch an etwas anderem *mehr* leidet, wäre das sehr bezeichnend...

Ein anderes Argument ist dann, die Kritik sei einseitig, die Autorin hätte überhaupt nicht das Positive geschildert. Das stimmt nicht. Sie schildert eine wunderbare Kindergärtnerin (die allerdings gerade keine "Anthroposophin" war und daher auch nicht die "richtigen Anthroposophenkinder" in ihre Gruppe bekam!). Sie schildert einen "geborenen Klassenlehrer", den sie auch – bei Schwierigkeiten mit gewissen Eltern – immer verteidigt hat. Allein dies zeigt schon, dass das Argument, die Autorin sei verbittert oder eine völlig undifferenzierte Kritikerin, völlig haltlos ist.

Die Ungeschminktheit der Schülerrückblicke tut weh – aber will man der Wirklichkeit etwa nicht ins ungeschminkte Auge sehen? Es ist sehr wichtig, dass diese sechs jungen Menschen mit der traurigen Frucht ihrer Waldorfschulzeit zu Wort kommen konnten. Es ist eine Wirklichkeit. Und außerdem hätte man sonst mehr noch als jetzt sagen können: "reine Behauptungen", "völlig abstrakte Vorwürfe" oder ähnliches...

Es stimmt auch nicht, dass das Buch durch seine Kritik und diese Rückblicke einseitig wird. Oder wenn doch, dann nur als Gegengewicht zu der großen Einseitigkeit, die in der Waldorfbewegung selbst zu finden ist. Denn dort wird ja doch immer wieder der Status Quo hingenommen und schöngeredet, ja es werden die eigenen Schwächen überhaupt nicht wahrgenommen! Ich frage mich, ob irgendeiner der damaligen Den Haager Lehrer weiß, dass in jenen sechs und vielen anderen jungen Menschen am Ende ein solches Erleben der Waldorfschulzeit zurückbleibt? Vielleicht hat man sie als "typisch schwierige junge Menschen" in Erinnerung, vielleicht auch gar nicht? Aber mit Sicherheit waren das nicht einmal die "schlimmsten Fälle". Welchem Lehrer sind diese Dinge überhaupt bewusst?

Erst (und vor allem) an solchen Rückblicken kann man wirklich unmittelbar erleben, wie gerade die zentralen Elemente der Waldorfpädagogik völlig vernachlässigt werden. Und deswegen wäre auch nicht "das richtige Gleichgewicht hergestellt", wenn das Buch noch sechs weitere Biographien enthielte, wo die Schüler *nicht* einen deutlichen "Schaden fürs Leben" mitbekommen haben, sondern positiv auf ihre Waldorfzeit blicken. Wenn man für die Waldorfpädagogik wirken will, muss man vor allem erkennen, wo der Kern dieser Pädagogik missachtet wird. Eben dies zeigt sich an den Schicksalen dieser jungen Menschen. Selbst wenn es nur die Minderheit wäre, der es so ergangen ist, ist doch jedes einzelne dieser Schicksale eines zu viel!

#### Lieblose Kritik?

Man kann nun argumentieren: Das Verständnis, das die Autorin für die Kinder "fordert" – hat sie es denn selbst gegenüber den Lehrern? Sieht sie nicht, wie auch die Lehrer immer nur werdende Menschen sind, Menschen mit all ihren Schwächen?

Bei diesem Argument stellt sich schon die Frage, ob man wirklich die *gleichen Maßstäbe*, die bezüglich des Verhältnisses zwischen Waldorflehrern und Schülern gelten müssten, auf die Lehrer selbst anwenden will? Der Waldorflehrer muss das Wesen des werdenden Menschen gründlich kennen und lieben, um überhaupt erziehen zu können. Er muss Milde und Verständnis für die "Schwächen" der Kinder haben, die noch gar keine Schwächen sind, weil das Wesen des Kindes ja gegen alle Hindernisse erst in Erscheinung treten will – und die Aufgabe des Lehrers ist, ihm hierbei beizustehen! Der Lehrer *muss* sich also, um seine Aufgabe überhaupt erfüllen können, schon viel weiter entwickelt haben... Man wird dies von ihm erwarten dürfen und müssen...

Und dennoch ist dies nicht der Punkt, um den es geht. Mit dem Argument, die Autorin solle ihren "Maßstab" auch gegenüber den Lehrern selbst anwenden, macht man nicht nur völlig Ungleiches gleich, sondern man verkennt (unwissentlich oder absichtlich) sogar ganz und gar die Ebene, um die es geht.

Natürlich sind alle Menschen immer nur Werdende. Die Frage aber ist: Erkennt man überhaupt alles, was die Autorin als Widerspruch zum Ideal schildert, als solchen Widerspruch? Das ist eigentlich die *entscheidende* Frage. Denn wenn man dies nicht (an)erkennt, hieße das, dass man in seinen Schwächen und Fehlern *verharren will*. Mieke Mosmuller schildert nicht nur konkrete Geschehnisse, die jeder unmittelbar als schlimm erkennen wird, sie schildert auch Symptome einer "Waldorfkrankheit", und die Frage ist: Erkennt man diese Krankheit *als* solche?

Eine andere Frage ist: Will sich der einzelne Lehrer überhaupt entwickeln? Als Mensch? Im Sinne der lebendigen Menschenerkenntnis? Im Sinne einer zunehmenden "Heiligung"? Wie weit geht der Wille des Lehrers? Und wie weit geht dieser Wille im Kollegium? In der Waldorfbewegung insgesamt?

Und auf der anderen Seite: Wie weit glaubt der Lehrer, immer schon zu wissen, was gut und richtig für die Kinder ist? Inwieweit verdrängt er täglich seine eigenen Schwächen? Inwieweit urteilt er über Schüler viel zu leichtfertig – allein und im Kollegium? Inwieweit entsteht aus alledem eine ganz andere, dem Streben entgegengesetzte Realität, die eine innere Entwicklung hemmt und verhindert? Einzeln, im Kollegium, in der Waldorfbewegung insgesamt?

Das ist die Ebene der Fragen, die das Buch "Eine Klasse voller Engel" aufwirft – nirgendwo geht es um Persönliches. Keine persönliche "Forderungen", keine persönliche "Kritik", sondern viel grundsätzlichere Fragen...

Mieke Mosmuller will also keinen einzigen Lehrer verurteilen, sondern auf etwas ganz anderes hinweisen: Unabhängig vom einzelnen Lehrer werden die lebensnotwendigen Grundlagen der wahren Waldorfpädagogik nicht gepflegt. Nur deshalb gibt es solche Biographien und Rückblicke, bei denen man wirklich furchtbar mitleiden muss, wenn man es ernst meint. Das dürfte alles gar nicht sein!

Man kann also größtes Verständnis für den *einzelnen* Lehrer und die größten Schwächen haben – und man sollte der Autorin dieses Verständnis unbedingt zutrauen –, doch wofür man *kein* Verständnis haben darf, ist, dass diese Dinge "normal" sind, dass sie zugelassen werden, dass sie sich wiederholen, dass sie einen nicht wirklich kümmern, dass man also an diesen Dingen *eben gerade nicht tief leidet*.

Und was passiert stattdessen? Es gibt um das *Buch* einen Riesenaufruhr und man wirft der Autorin vor, dass sie von solchen Dingen schreibt und die schöne, erfolgreiche Waldorfpädagogik beschmutzt. Man macht aus ihr die "böse Kritikerin", die "persönlich enttäuscht" sei, und verdreht so die Dinge um 180 Grad!

Das Verständnis für das individuelle menschliche Versagen, die mangelnden Kräfte usw. ist bei Mieke Mosmuller mit absoluter Sicherheit in voller Stärke da. Worüber sie in ihrem Buch schreibt, ist aber etwas anderes – es ist etwas, mit dem sich die Waldorfbewegung als ganze auseinandersetzen muss. In diesem Buch war es notwendig, das Ideal zu entfalten und daneben die ungeschminkte Realität zu schildern – nicht aus Böswilligkeit, nicht aus persönlicher Kritik, nicht aus Einseitigkeit, sondern aus tiefem, aber gewissermaßen unpersönlichem Leiden daran.

Dieses Buch sollte keine Anklage sein, sondern eine Krankheitsdiagnose. Nur in fragwürdigen esoterischen Gemeinschaften ist eine Diagnose zugleich eine Kritik, eine Anklage. "Krankheit beruht auf Fehlern und Sünden in einer vorigen Inkarnation" ist dann der zusammenfassende Satz. Nicht, dass er nicht wahr sein kann, gelten kann er für einen Arzt jedoch nie, denn das ganze Verhalten würde lieblos. *Eine Klasse voller Engel, S. 361*.

Man kann also nicht von Einseitigkeit oder mangelnder Liebe sprechen. Sogar am Christuswesen selbst kann man doch erleben, dass es nicht nur um Milde und Liebe geht – das wäre eher buddhistisch –, sondern auch um die Apokalypse, die Scheidung der Geister, das "Ändert Euren Sinn".

Und wenn man an die scharfe Kritik Rudolf Steiners denkt, die er auch gegenüber den ersten Waldorflehrern immer wieder äußern musste (musste!),

[...] und wenn man die Nachschriften der Konferenzen liest, sieht man, wie er eingreifen musste, wie mild sein Urteil über die Kinder, wie scharf sein Urteil über die Lehrer war. Eine Klasse voller Engel, S. 206.

- ist es denn dann auch so, dass er zu wenig Liebe und Verständnis walten ließ? Nein, auch er hatte innerlich immer das größte Verständnis für alles, was menschliche Schwäche ist. Aber um der Sache willen musste er ungeschminkt aussprechen, wie stark man gegen das Ideal, die Idee (gemäß der man doch handeln wollte) und die Kinder sündigte...

In genau diesem Sinne geht Mieke Mosmullers Frage (in Gestalt ihres Buches) an die Wurzel: Ist das, was heute "Waldorfschule" heißt, vom Wesen her wirklich Waldorfpädagogik? Oder ist der lebendige und lebensnotwendige Kern dieser Pädagogik überhaupt nicht ergriffen? Es ist wirklich christlich-michaelisch, die Frage so grundsätzlich aufzuwerfen...

Wird man mit dieser Frage auch christlich-michaelisch leben können?

#### Kritik an einer bestimmten Schule und bestimmten Menschen?

Neben allen anderen Argumenten wird der Autorin auch vorgeworfen, sie schildere im Zusammenhang mit ihrer Kritik Geschehnisse an einer bestimmten Schule, gehe auf eine bestimmte Ausbildungsstätte ein, erwähne bestimmte Menschen...

Das ist ja heutzutage vielleicht sogar das gewichtigste Argument. Gerade in "anthroposophischen Zusammenhängen" ist sogenannte "persönliche Kritik" (also Kritik, die sich, selbst wenn sie objektiv ist, auf eine bestimmte Person bezieht) ein sehr großes Tabu. Im Grunde hat man hier das Paradigma der "Diskursethik" und das Dogma des "wir sind alle immer

nett zueinander" miteinander verschmolzen und auf die Spitze getrieben. Was dabei auf der Strecke bleibt, ist die Wahrheit – und die Wahrhaftigkeit.

Das daraus entstehende Dogma "persönliche Kritik ist tabu" bezieht sich sowohl auf einzelne Menschen, als auch auf einzelne Einrichtungen usw. – mit anderen Worten: In allgemeiner Form kann man gerne alles sagen, doch sobald es konkret wird, ist es tabu... Wenn man sich trotzdem äußert, bekommt man das Stigma des "unsozialen Kritikers", ein Stigma, das dann ggf. noch "menschenkundlich" oder "widersacherkundlich" unterlegt werden kann – *hier* wird man dann gegenüber dem Kritiker wirklich (im schlimmen Sinne) persönlich...

Rudolf Steiner sagte zu dieser ganzen Frage einmal sinngemäß (der Wortlaut ist aus der Gedächtnisaufzeichnung einer Teilnehmerin einer Esoterischen Stunde):

... müssen wir als höchstes, heiligstes Gut, das wir haben, immer die Wahrhaftigkeit pflegen, niemals Konzessionen machen, die gegen die Wahrheit verstoßen, denn an der Wahrheit darf sich der Esoteriker nie versündigen. Es ist schrecklich und schwerwiegend, wenn ein Esoteriker die Wahrheit um der Brüderlichkeit willen verdreht, wenn er, um einen Menschen nicht zu kränken, die Wahrheit auch nur im Geringsten trübt, denn er schadet auch dem betreffenden Menschen damit. ... Wenn wir auch die Taten eines Menschen verurteilen müssen, den Menschen selber sollen wir nicht kritisieren, sondern ihn lieben.

Rudolf Steiner, 20.9.1912, GA 264, S. 336.

Mieke Mosmuller hatte den Mut, die Wahrheit zu schildern, obwohl es ihr mit Sicherheit schwer fiel, das Licht der Wahrheit auf diese Weise auf konkrete Menschen, auf eine konkrete Schule fallen lassen zu müssen.

Wem es ebenso um die Wahrheit geht, der sollte an der Wahrheit nicht so leiden, dass er die "Kritikerin" bekämpft oder beschimpft! Überhaupt ist doch die Frage: Wie sollte sich Mieke Mosmuller denn anders äußern, als dass sie Erfahrungen schildert, die sie als Mutter an der Waldorfschule machte, die ihre Kinder besuchten? Wenn sie in ihren Äußerungen ganz allgemein geblieben wäre, hätten dieselben Kritiker ihr sicher vorgeworfen, sie äußere "abstrakte Vorwürfe", die sie doch bitte einmal genauer belegen möge...

# Gefundenes Fressen für die Gegner?

Mit dem Argument, Mieke Mosmullers Buch spiele den Gegnern der Waldorfpädagogik in die Hände, sollte man sich eigentlich nicht ernsthaft auseinandersetzen müssen. Denn auch mit einem solchen Argument kann man alles bekämpfen, was auf notwendige Veränderungen hinweist. Dieses Argument zeigt sehr genau, wie ausgeprägt die Kritikunfähigkeit ist.

Aber es kommt natürlich auf den Standpunkt an: Wenn man der Meinung ist, die heutige Waldorfpädagogik sei gesund, sie ruhe stabil auf gesunden Grundlagen, dann kann man die Dinge sicherlich anders sehen. Wenn man sieht, wie die eigentlichen Grundlagen rasant wegbrechen bzw. schon lange nicht mehr da sind, dann ist jedes Argument, das "die Gegner" ins Spiel bringt, völlig irrelevant. Dann ist man nämlich mit jedem Verschweigen der weit fortgeschrittenen Krankheit und ihrer Symptome sein eigener gefährlichster Gegner...

Was derzeit in der Waldorfbewegung stattfindet, ist ein kollektiver Selbstbetrug. Man will nicht wahrhaben, dass die innere Schulung des Lehrers die nicht hintergehbare Grundlage der wahren Waldorfpädagogik ist. Man will nicht wahrhaben, dass diese notwendige Grundlage nicht ausgebildet und nicht genährt wird. Stattdessen betreibt man interne und externe "Öffentlichkeitsarbeit" mit neuen Entwicklungen und Errungenschaften, mit Diskussionen um "das bewegte Klassenzimmer", "Portfolio", Arbeitskreisen wie "Zukunft der Abschlüsse" usw. All dies kann sehr schön darüber hinwegtäuschen, dass nicht einmal die inneren Grundlagen einer wahren Waldorfschule existieren.

Die "Gegner" der Waldorfpädagogik haben an den einzelnen Geschehnissen, die vor vielen Jahren in Den Haag passiert sind, nicht viel. Auch die Rückblicke der sechs Schüler geben für die "Gegner" nichts Besonderes her. Ein Skandal sind diese Dinge aber für die Waldorfbewegung selbst – wenn sie es auch nur ansatzweise mit ihrem eigenen Anspruch und Ideal ernst meinen würde. Dass dieses Buch, welches das Ideal der Waldorfpädagogik liebt, nun aus den eigenen Reihen bekämpft wird, zeigt jedoch, wie "ernst" man dieses Ideal nimmt...

Das Ideal hat offenbar ausgedient. Man beschränkt sich heute auf weichgespülte "Leitbilder", und die Realität sieht nochmals ganz anders aus. Und so kann man nur sagen: Die Waldorfbewegung ist selbst ihr schlimmster Gegner geworden...

# Die Situation nehmen wie sie ist?

Und dann gibt es jene Argumente, die zugeben, dass der Substanzverlust ja völlig unzweifelhaft sei, aber einwenden, dass man nun einmal mit der gegebenen Situation leben und dort ansetzen müsse.

Dies ist in dieser Form ein reines Scheinargument – denn natürlich muss man an der gegebenen Situation ansetzen! Ein echtes Argument ergibt sich erst, wenn man hinzufügt, dass man immer nur beim Positiven ansetzen müsse (dazu siehe unten).

Es ist geradezu absurd, extra darauf hinweisen zu müssen, dass natürlich Mieke Mosmuller ebenfalls nichts anderes tut, als an der heutigen Situation anzusetzen. Der große Unterschied liegt jedoch in der Tat darin, dass sie diese Situation *nicht hinnimmt, wie sie ist.* Und sie zeigt ganz konkrete Wege auf, wie die Situation grundlegend verändert werden könnte.

Es stellt sich hier also die Gretchenfrage, die immer eine Willensfrage ist, in diesem Fall: Will man die Situation überhaupt verändern? Hat man den Mut, dem Substanzverlust – den man in diesem Argument ja sogar zugibt – wirklich zu begegnen? Oder richtet man sich weiter im Gewordenen ein und bestätigt sich regelmäßig wiederkehrend, dass ja "jeder nur bei sich selbst anfangen" könne? Und hofft im übrigen, dass in den nächsten 50 Jahren die Substanz, die in den letzten 50 Jahren verlorenging, schon wiederkehren werde?

Die Substanz kann nicht wiederkehren, sie kann nur und wird auch in ihren letzten Resten noch verschwinden, wenn die Ausbildung nicht völlig verwandelt wird. Die ersten Waldorflehrer erhielten ihre gesamte innere Substanz aus ihrer Begegnung mit Rudolf Steiner. Die nächste Generation zehrte von der Begegnung mit diesen ersten Waldorflehrern. Und dann wurde es immer weniger, immer weniger...

Heute ist es so, dass sehr viele Lehrer an der Waldorfschule überhaupt kein Interesse an der Anthroposophie haben – nicht einmal mehr *Interesse*! Sich wirklich tief verbinden mit der Anthroposophie und ernsthaft täglich innerlich streben – *das* tut nur noch ein verschwindend geringer Teil aller Lehrer an Waldorfschulen.

Aber – so sagt man sich in der "Bewegung" – man hat ja den Lehrplan, man hat die Methodik, man arbeitet an neuen "Kompetenzmodellen", man hat Portfolio, es führt ein leuchtender Weg in die Zukunft…!

Rudolf Steiner deutete immer wieder an, worauf es in der Waldorfpädagogik eigentlich ankommt:

Zum Lehrer gehört nicht Wissen und Beherrschen der Methoden der Pädagogik, sondern ein bestimmter Charakter, eine Gesinnung, die schon wirkt, ehe der Lehrer gesprochen hat. Er muss, bis zu einem gewissen Grade, eine innere Entwicklung durchgemacht haben, er muss nicht nur gelernt, er muss sich innerlich verwandelt haben. *Rudolf Steiner*, 24.1.1907, GA 55, S. 136f.

Was der Erzieher tut, [...] muß vielmehr in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein.

Rudolf Steiner, GA 24, S. 86.

Die drei goldenen Regeln der Erziehungs- und Unterrichtskunst, die in jedem Lehrer, jedem Erzieher, ganz Gesinnung, ganz Impuls der Arbeit sein müssen [...], die müssen sein:

Religiöse Dankbarkeit gegenüber der Welt, die sich in dem Kinde offenbart, vereinigt mit dem Bewußtsein, daß das Kind ein göttliches Rätsel darstellt [...]

Rudolf Steiner, 19.8.1922, GA 305, S. 75.

Das klingt angesichts der heutigen Situation wie Worte aus einem vergangenen Jahrtausend. Was hier ausgesprochen ist, hätte sich im Laufe der letzten 90 Jahre eigentlich zu einer Blüte entfalten sollen. Stattdessen gab es eine oberflächlich eindrucksvolle Verbreitung der Waldorfschule mit ebenso eindrucksvollem Substanzverlust – und eindrucksvoller Selbstverleugnung dieser Tatsache. Statt einer wunderbaren Blüte gab es eine unkontrollierbare Wucherung, und die heutige Gestalt der Waldorfpädagogik ist ihrem Wesen völlig fremd.

Im Pflanzenreich gibt es (von Pilzen, Gallwespen u.a. ausgelöste) Missbildungen, die teilweise äußerst beeindruckend und oft sogar wohlgeformt aussehen – aber das Wesen der Pflanze völlig verunstalten. Wenn man das Wesen und das wahre Erscheinungsbild der Pflanze nicht kennt, kann man also sehr beeindruckt sein...

Erkenntnis tut weh. Wenn man das Wesen der Waldorfpädagogik wirklich liebt und wenn man den gravierenden Substanzverlust *sieht* und *zugibt*, dann muss man diese Realität natürlich zunächst hinnehmen, aber man darf sie nicht *akzeptieren*. Das heißt, man müsste alles tun, um diesen Substanzverlust umzukehren. Das aber bedeutet: Nicht an neuen Abschlüssen usw. arbeiten, sondern an einer *neuen Lehrerbildung*.

In dem Argument "die Situation nehmen, wie sie ist" steckt nicht zuletzt auch ein gewisses "Die Menschen sind, wie sie sind". In der Realität ist dies leider oft so – aber gerade deshalb, weil das Streben und das Werden durch die Strukturen gehemmt und verhindert wird.

Es *kann* sich nichts ändern, wenn man nicht den Substanzverlust ganz klar als *allerwichtigste* Problematik und Aufgabe erkennt und benennt – und gemeinsam ernsthaft und mit größtem Einsatz nach Möglichkeiten sucht, eine neue Vertiefung zu fördern. Dazu würde gehören, ernsthaft über eine andere Art der Ausbildung nachzudenken. Dazu würde aber vor

allem gehören, durch ein Buch wie "Eine Klasse voller Engel" tief nachdenklich zu werden und das dort Entwickelte zumindest tief ernsthaft zu bedenken, anstatt es mit wenigen Worten abzutun.

Wenn jedoch letzteres geschieht, zeigt dies nur, dass der Substanzverlust gar nicht *wirklich* als dramatisches Problem gesehen wird. Es gehört dann vielleicht zum guten Ton, einen "gewissen" Substanzverlust zuzugeben, im übrigen hält man es aber mit der berühmten TINA-Logik von Margaret Thatcher: "There is no alternative"...

#### Kritik ändert nichts – nur beim Positiven ansetzen?

In diesem letzten Argument bündeln sich eigentlich viele der vorangegangenen Argumente: "Kritisieren ist einfach", "man muss die Situation nehmen wie sie ist" usw.

Dieses Argument sagt etwa Folgendes: "Wir haben also heute die Situation, dass sehr viele Lehrer an Waldorfschulen sich für die Anthroposophie nicht einmal mehr interessieren. Gut, das ist so. Kritik ändert daran gar nichts. Wie kann man das Interesse wecken? Wie kann man an vorhandenen kleinen Keimen dieses Interesses ansetzen und dann die Vertiefung fördern? Wie kann man neue Keime säen?"

Zunächst einmal kann einem bei diesem Argument folgendes Bild kommen: Ein Bauer hat seinen Acker viele Jahre lang völlig unsachgemäß oder überhaupt nicht gepflegt. Nun ist er von Unkraut überwuchert, die wenigen Nutzpflanzen gehen im Gestrüpp unter oder sind überhaupt nicht mehr zu sehen... Nun fragt er: Was kann ich tun? Wie kann ich mein Gemüse fördern, wie soll ich das Unkraut besänftigen?

Wenn man jahrzehntelang die Grundlagen vernachlässigt hat ("Vertiefung ist Sache jedes Einzelnen"), muss man sich nicht wundern, wenn man am Ende vor einem Unkrautacker steht, bei dem jede Hoffnung vergebens ist.

Es ist eine Illusion zu glauben, Lehrer an der Waldorfschule, die kein Interesse an der Anthroposophie haben – ich wiederhole: Lehrer an der Waldorfschule! –, würden dieses irgendwann plötzlich entwickeln. Wenn es so wäre, dann müsste die Anthroposophie generell heute weltweit bereits ein gewaltiger Kulturfaktor sein.

Natürlich kann man versuchen, bei anderen ein lebendiges Interesse an der Anthroposophie anzuregen. Aber *hat* man es denn bisher nicht versucht? Wenn nein, warum nicht?! Und wenn doch, warum hat es nicht gewirkt? Es ist doch eine Tatsache, dass die Grundlagenarbeit an sehr vielen Schulen zu kurz kommt, dass sie entweder gar nicht stattfindet oder nur eine Pro-Forma-Veranstaltung ist oder aber trotz gewisser Ernsthaftigkeit keinerlei reale Früchte trägt.

Wer soll daran etwas ändern, wenn nicht die Lehrer selbst? Dass die Situation nur immer noch schlimmer wird, zeigt, dass sie nichts ändern wollen. Es zeigt, dass die wenigen, die etwas ändern wollen, längst in der wirkungslos gewordenen Minderheit sind oder in vielen Fällen sogar schon völlig allein stehen.

Mieke Mosmuller tut nichts anderes, als auf diese Situation hinzuweisen – sie als Einzelne kann natürlich auch nichts ändern. Dennoch: "Einsicht ist der erste Schritt zur Besserung". Wenn man durch den radikalen Hinweis ihres Buches dazu käme, den Ernst der Lage zuzugeben – gemeinsam, als Waldorfbewegung –, dann könnte sich etwas ändern. Wer an der Anthroposophie kaum nennenswertes Interesse hat, weiß natürlich gar nicht, von welchem "Ernst der Lage" die Rede ist – aber alle anderen, die wenigen noch Übrigen, könnten sich bekennen, dass in der Vergangenheit nichts wichtiger gewesen wäre und jetzt und in Zukunft nichts wichtiger ist, als an den essentiellen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu arbeiten – und zwar stärker und entschiedener als je zuvor.

Wenn man sich einig ist, dass die innere Substanz der Waldorfschulbewegung massiv gefährdet bzw. am Verschwinden ist, dann kann man an das Bild eines Todkranken denken. Man stelle sich vor, dieser Mensch fühle sich dennoch durchaus wohl und würde vielleicht ein wenig von der Krankheit bemerken, sich aber letztlich doch nicht wirklich Sorgen machen und sich vor allem auch für das Heilmittel gar nicht interessieren. Was könnte an dieser Situation etwas ändern? Ein Anpreisen des Heilmittels? Ein Anpreisen des Lebens ohne Krankheit? Doch wohl kaum. Wenn *etwas* helfen kann, dann die deutliche Mahnung, dass es sich um eine weit fortgeschrittene Krankheit handelt. Der Mensch muss ganz bewusst erkennen, was es heißt, krank zu sein – und er muss ganz bewusst gesund werden wollen. Wenn er eines von beidem nicht selbst *will*, dann gibt es keine Hoffnung.

Wenn man den Aufruf des Buches "Eine Klasse voller Engel" nicht ernst nimmt, ist alles Reden vom "Ernst der Lage" ein reines Lippenbekenntnis…

Zugleich gibt die Autorin aber auch zahlreiche, konkreteste Anregungen, um an den essentiellen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu arbeiten – ihr ganzes Buch ist eine einzige Anregung, ein einziger Aufruf. Und deshalb ist gerade dieses Buch zugleich ein *positives Ansetzen* par excellence. Wenn man diese Anregungen ebenfalls nicht ernst nimmt, sondern mit einem einzigen Wort ("weltfremd") abtut, zeigt sich also auch, wie ernst man sein eigenes Argument von den "positiven Ansätzen" meint.

Man verdammt die "Kritik" des Buches und benutzt dies, um die positiven Ansätze, die die Kritik bei weitem überwiegen, zu "übersehen". Man regt sich dermaßen über die Kritik auf, dass diese wie unter einem riesigen Vergrößerungsglas erscheint – und dann wirft man der Autorin vor, man könne immer nur "beim Positiven ansetzen". Die Technik ist also: Das Positive wegwischen, die Kritik aufblasen – und schon ist das Buch unmöglich gemacht…

Ist es den Gegnern des Buches schlichtweg unmöglich, beim Positiven anzusetzen?

Nochmals: "Eine Klasse voller Engel" entfaltet in einer wunderbaren Weise das Ideal der Waldorfpädagogik – und dieses Ideal ist das Positive *an sich*, es müsste eigentlich eine reine, tiefe Begeisterung auslösen. Wenn man sich dafür begeistern würde, wäre das "Ansetzen beim Positiven" von selbst da – und dann wäre es auch ganz unwesentlich, wie unvollkommen das eigene Streben ist. Wenn es nur ein *Streben* ist...

Man kann und *wird* Verständnis für alle Schwächen und Unvollkommenheiten haben, *wenn* nur deutlich wäre, dass man – jeder auf seine Art – nach demselben Ideal strebt. Und zum Ideal, zum Wesen der Waldorfpädagogik gehört untrennbar die fortwährende innere Vertiefung und Selbsterziehung des Erziehers und die Entwicklung einer von Ehrfurcht durchdrungenen lebendigen Menschenerkenntnis. Wenn man sich *darüber* einig wäre, würde sich alles andere finden – denn dann wäre die Krankheit innerlich schon überwunden. Die Reaktionen gegen das Buch "Eine Klasse voller Engel" zeigen jedoch, dass es *nicht* so ist.

## Schlussbetrachtung: Vom Wesen des Ideals

Der grundlegende Dissens zwischen dem Buch und seinen Gegnern liegt also in der Bedeutung des Ideals. Die Kritik des Buches ist nicht das Problem, sie zeigt nur den Abstand der heutigen Realität vom Ideal. Das Problem bzw. die entscheidende Frage ist: Von welchem Ideal ist überhaupt die Rede – und wie wird das Ideal erlebt?

Das wunderbare Ideal der Waldorfpädagogik, das Mieke Mosmuller beschreibt, ist die lebendige Erkenntnis des werdenden Menschenwesens. Dieses Ideal ist weder abstrakt, noch weltfremd. Und es ist genau auf dem Wege zu verwirklichen, den die Autorin als völlig erneuerte Lehrerbildung angibt. Die detaillierten Hinweise für die einzelnen Ausbildungsjahre sind gewissermaßen die durch moralische Phantasie gewiesenen Wege, auf denen das Ideal zur vollumfänglichen Realität wird.

Die Welt dieses Ideals und die reale Welt sind nicht zwei verschiedene. Im menschlichen Ich wird das Ideal erfasst – und im Ich kann es sich auch mehr und mehr entfalten und verwirklichen. Die lebendige Erkenntnis des Kindeswesens und die damit einhergehenden Fähigkeiten, die die werdenden Waldorflehrer in einer solchen Ausbildung entwickeln würden, *sind* das entfaltete, *real* gewordene Ideal der Waldorfpädagogik.

*Dieses* Ideal – und damit das reale Wesen des Kindes – ist nur erreichbar durch die energische Ausbildung der Ehrfurcht, des guten Willens und einer darauf aufbauenden allmählichen Entwicklung der lebendigen Erkenntnisfähigkeit in Bezug auf die Wesensglieder des Menschen.

# Dazu ruft das Buch "Eine Klasse voller Engel" auf – und dazu weist es die Wege.

Mieke Mosmullers Buch braucht keine schnellen Leser. Es braucht beim Lesen die rechte Gesinnung – Unvoreingenommenheit, Wahrhaftigkeit, eine Liebe zum lebendigen Geist, zur Anthroposophie, Liebe zum Wesen des Kindes und des Menschen. Wenn man diese Gesinnung in sich aufrufen und wirklich lebendig machen kann, wenn man alle Vorurteile und alles "Gewusste" einmal beiseite lassen kann und dann wirklich *liest*, erlebend liest – dann entdeckt man Seite für Seite ein Buch, das zum Wesen des Kindes hinführen will und auch wirklich hinführt.

Die Autorin ist nicht nur Mutter und Ärztin, sie ist 25 Jahre lang energisch den Schulungs- und Erkenntnisweg gegangen, den Rudolf Steiner gegeben hat. Man kann die großartige Bedeutung dieses Buches erkennen, ohne das zu wissen. Wer die wahre Bedeutung dieses Buches jedoch leugnet und beiseite wischt, dem wäre zu wünschen, dass er irgendwann erkennt, was er da tut...

Dem Kinde und werdenden Menschen als geistiger Individualität wird man als Erzieher erst wahrhaft gerecht werden, wenn man *vor allem* seine Seelen- und Erkenntnisfähigkeiten schult.

Das Ideal der Waldorfpädagogik ist aus der realen Anschauung des Kindeswesens geschöpft. Wer das Geistige als grandiose Realität ernst nimmt, wer das einzelne Kind wirklich als *göttliches Rätsel* sehen kann, der findet in "Eine Klasse voller Engel" jenen Blick, jene Gesinnung, jenen Weg, die diesem Rätsel, dieser Realität wirklich begegnen können.

Er findet die Auferstehung einer wahrhaft spirituellen, christlich-michaelischen Erziehungskunst.

# Entgegnung auf die haltlosen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel"

Mittlerweile habe ich neben begeisterten Rückmeldungen von verschiedensten Seiten auch verschiedenste Einwände gegen das Buch "Eine Klasse voller Engel" erhalten, auf die ich in diesem Aufsatz eingehen werde. | >> Langfassung.

#### Inhalt

Einleitung

Abstraktes, weltfremdes Ideal? | Keine Kompetenz, sich zu äußern?

Waldorflehrer und Anthroposophie?

Die Kritik – absolut "unmöglich"?

Weiß etwa nur die Autorin, was richtig ist? I "Kritisieren ist einfach..."

Persönliche, einseitige, destruktive Kritik?

Kritik an einer bestimmten Schule und bestimmten Menschen? I Gefundenes Fressen für die Gegner?

Die Situation nehmen wie sie ist? | Kritik ändert nichts – nur beim Positiven ansetzen?

Schlussbetrachtung: Vom Wesen des Ideals

## **Einleitung**

## In meiner Buchbesprechung schrieb ich:

Es gibt Hunderte von Büchern über die Waldorfpädagogik. Vor diesem einen jedoch steht man staunend, nirgendwo habe ich zuvor ein solches gefunden. Man liest und erlebt eine wesenhafte Beschreibung von etwas; das Erleben des Lesers wird angesprochen, aufgerufen. Ganz real entfaltet sich ein Ideal – und im Leser beginnt eine Begeisterung zu erwachen, die nur vergleichbar ist mit jener, welche man empfinden kann, wenn man die pädagogischen Schriften von Rudolf Steiner selbst liest, als wenn es das erste Mal wäre...

Mittlerweile hat sich gezeigt, dass es durchaus nicht jedem Leser so geht... Es ist vielmehr so, dass die Reaktionen auf dieses Buch nicht gegensätzlicher sein könnten!

## Was sind die Einwände?

- Das Ideal des Buches sei abstrakt und weltfremd.
- Die Autorin sei ja überhaupt keine Waldorflehrerin.
- Es gebe gute Waldorflehrer, die überhaupt keine Anthroposophen sind.
- Das Ideal sei ja gut und schön, aber die Kritik sei absolut unmöglich.
- Die Autorin tue so, als wüsste sie alleine, was richtig ist.
- Kritisieren sei immer einfach.
- Die Kritik sei lieblos, einseitig und destruktiv.
- Die Kritik mache eine bestimmte Schule unmöglich.
- Die Kritik spiele unmittelbar den Gegnern in die Hände.
- Trotz des Substanzverlustes in der Waldorfbewegung müsse man die Situation nehmen wie sie ist.
- Man könne nur vom Positiven ausgehen und vorhandene Ansätze stärken.

Wenn man diese Einwände auf sich wirken lässt, kann man geradezu zweifeln, ob man überhaupt von demselben Buch spricht... Es *ist* dasselbe Buch, aber die Gedanken darüber gehen bei verschiedenen Menschen diametral auseinander, und die Empfindungen reichen von tiefer Begeisterung bis zu tief antipathischer Verurteilung und völliger Ablehnung.

Im Folgenden gehe ich auf die genannten Einwände der Reihe nach ein.

## Abstraktes, weltfremdes Ideal?

Das Ideal des Buches ist das Wesen der Waldorfpädagogik – eine lebendige, tiefe, reiche Erkenntnis des werdenden Menschen, aus der dann die Intuitionen für das Handeln des Erziehers quellen.

Der Vorwurf der Abstraktheit lässt sich nicht einmal im Ansatz aufrechterhalten, wenn man das Buch wirklich gelesen hat. Die Autorin geht immer wieder bis ins Einzelne auf ganz konkrete Fragen ein, die mit dem Wesen dieses Ideals zusammenhängen. Gerade diese Entfaltung des Ideals macht es so tief erlebbar...

Der Vorwurf der Weltfremdheit dürfte sich vor allem auf den ersten Teil des Buches beziehen, in dem eine völlig erneuerte Lehrerbildung entwickelt wird. In dieser entwickeln die Studenten echte Ehrfurcht vor ihrer Aufgabe und dem Wesen des Kindes, einen kräftigen guten Willen und ein tiefes Verständnis des physischen Leibes, des Lebens, der Seele und des Geistes – und daneben und damit einhergehend ihre Phantasie, die Methodik, die Didaktik...

Wer dies als Grundlage leugnet oder heute für unmöglich bzw. weltfremd erklärt, der leugnet das Wesen der Waldorfpädagogik – oder er glaubt, dass es mit einigen Seminarstunden über die "Allgemeine Menschenkunde" getan ist…

Das eben ist es gerade, was Mieke Mosmuller kritisiert: In der heutigen Ausbildung wird das "anthroposophische Menschenverständnis" durch die "Menschenkunde" und/oder die "Theosophie" von außen an die Studenten herangebracht. Dieses "von außen" ist aber die Grundlage aller Dogmatik, und gerade *hier* liegt die Abstraktion – nicht bei Mieke Mosmuller.

Wenn man die angedeuteten Grundlagen ablehnt, möge man auch Rudolf Steiner selbst und seine eigenen Worte ablehnen:

Es gibt nur eine Stimmung gegenüber dem Kinde, welche die richtigen Impulse zum Erziehen und Unterrichten gibt; und das ist gerade dem Kinde gegenüber die religiöse Stimmung. *Rudolf Steiner*, 19.8.1922, GA 305, S. 71f.

Das Buch "Eine Klasse voller Engel" entfaltet das wunderbare Ideal der Waldorfpädagogik – und entwickelt eine erneuerte Ausbildung, in der es vor allem um dieses Ideal und seine Lebensgrundlagen geht. Dieses Ideal ist das Konkreteste, was es gibt. Waldorflehrer wird man in dem Maße, in dem dieses Ideal im eigenen Wesen zu einer lebendigen, wirkenden Realität zu werden beginnt. Dann bilden Ideal und Wirklichkeit eine Einheit – und das Wesen der Waldorfpädagogik tritt in die Erscheinung...

#### Keine Kompetenz, sich zu äußern?

Allein schon durch das zuvor Gesagte zeigt sich die Haltlosigkeit dieses nächsten Vorwurfes. Wenn ein Mensch das Ideal der Waldorfpädagogik so tief fasst wie Mieke Mosmuller, dann ist das Gerede von "fehlender Kompetenz" nichts weiter als ein Totschlagargument – und wirft ein bezeichnendes Licht auf die Menschen, die es äußern.

Warum sollte eine auf dem inneren Schulungsweg weit fortgeschrittene Anthroposophin nicht über die Waldorfpädagogik schreiben können? Etwa weil sie keine Waldorflehrerin ist? War Rudolf Steiner Waldorflehrer? Und wie wird man Waldorflehrer? Indem man eine Ausbildung macht? Indem man Kinder unterrichtet? Nein, sondern der Mensch wird ein guter Erzieher vor allem durch dasjenige, was er ist.

Mieke Mosmuller muss nicht den Beruf des Waldorflehrers ergriffen und praktiziert haben, um über das Wesen der Waldorfpädagogik schreiben zu können. Das Buch selbst ist der schönste Beweis dieser Tatsache.

# Waldorflehrer und Anthroposophie?

Mit Blick auf das angeblich "weltfremde Ideal" wird auch damit argumentiert, dass es viele gute Waldorflehrer gebe, die überhaupt keine Anthroposophen seien.

Was aber versteht man unter "guten Waldorflehrern"? Ein begeisterter Lehrer, der seine Kinder liebt und intuitiv erkennt, was sie gerade brauchen, ist – wenn es wirklich so ist – in der Tat ein guter Waldorflehrer. Man könnte auch sagen: Ein pädagogisches Naturtalent. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass vielen Lehrern entweder die Begeisterung oder die Liebe oder die Erkenntnis *fehlt* – und dass es eine andere Ausbildung bräuchte, in der es gerade um diese Grundlagen geht!

Und noch einmal sei wiederholt, dass gerade in der von Mieke Mosmuller entworfenen Lehrerbildung *keine* "Anthroposophen" ausgebildet werden sollen. Doch gerade hier entwickeln die werdenden Lehrer so viel guten Willen, Begeisterung und auch lebendige Erkenntnis, dass sie in diesem Sinne zugleich wahre Waldorflehrer *und* Anthroposophen werden, ohne dass sie sich mit dem letzteren Namen bezeichnen müssen, der heute so missverstanden und auch missbraucht ist…

## Die Kritik – absolut "unmöglich"?

Teilweise wird das Ideal des Buches anerkannt, aber man stößt sich an der Kritik, die das Buch auch enthält. Warum aber sollte man keine Kritik üben dürfen? Heute ist "Kritikfähigkeit" als Kompetenz in aller Munde – aber es scheint doch schlecht um sie bestellt zu sein. Schon immer wurden unliebsame Wahrheiten mit allen möglichen Mitteln unter Verschluss gehalten – oder verketzert.

Immer wieder greift in Bezug auf unliebsame Wahrheiten ein kollektives Verhalten, dem die Regel zugrunde liegt, dass "nicht sein kann, was nicht sein darf". Es scheint, als glaube man, dass das Problem schon dadurch verschwindet, dass man nicht darüber spricht…

#### Weiß etwa nur die Autorin, was richtig ist?

# Das ist natürlich ein höchst willkommenes "Argument" gegen jeden kräftig geäußerten Gedanken… Doch es besagt überhaupt nichts!

Wenn es jemandem wirklich um die Wahrheit geht, sollte er seine persönlichen Antipathien tunlichst ausschalten. Reagiert man schon antipathisch, bloß weil jemand auf eine Art auftritt, als sei von ihm die Wahrheit beschrieben, gehört man eben nicht zu den Wahrheitssuchern, denn was wäre, wenn die Autorin Recht hätte?

Mieke Mosmuller weist darauf hin, dass die heutigen Ausbildungen die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten vernachlässigen bzw. mit falschen Ansätzen verfolgen. Diesen Gedanken kann man ernst nehmen oder nicht. Aus ihm folgt jedoch zwangsläufig, dass die heute existierenden Ausbildungen einen falschen Ansatz gewählt hätten, denn tatsächlich gleicht keiner auch nur ansatzweise dem, was Mieke Mosmuller auf sehr klare und völlig nachvollziehbare Weise entwickelt.

Es gibt viele Menschen, die erkennen, dass Mieke Mosmuller Recht hat. Wenn man dies jedoch nicht sieht und nicht sehen will (und auch all jene "übersieht", die ihr zustimmen), dann allerdings hätte sie leider "allein Recht". Das aber wäre/ist erst der eigentliche Skandal, denn es zeigt, dass man die Wahrheit gar nicht haben will... Man lehnt eine Wahrheit ab, macht weiter wie bisher und fragt verächtlich: "Sollte sie etwa allein Recht haben?" Dafür gibt es in der Geschichte unzählige Beispiele: Kopernikus, Galilei, Goethe, Rudolf Steiner...

# "Kritisieren ist einfach..."

Natürlich – auch dies ist eine Binsenweisheit. Man übersieht aber auch hier, dass dieses Argument auf das Buch von Mieke Mosmuller kaum anwendbar ist. Es trifft jene, die immer bloß kritisieren, *ohne zu sagen, wie man es besser machen kann*. Mieke Mosmuller dagegen entfaltet ein ganzes Konzept einer völlig neuen Lehrerbildung und gibt viele weitere Hinweise. Gegen diese Tatsache kann man sich nur wehren, indem man sie vom Tisch wischt ("weltfremd").

Tatsache ist, dass die eigentliche Kritik an der heutigen Waldorfpädagogik nur einen kleineren Teil des Buches ausmacht – und dass das Buch gerade dann in gewisser Weise weltfremd oder zumindest abstrakt geblieben wäre, wenn es diese Realität *nicht auch* einbezöge!

Mieke Mosmuller kritisiert also nicht nur und nicht einmal in erster Linie – sie entwirft das konkrete Ideal der Waldorfpädagogik, und die Kritik beleuchtet nur die Tatsache, wie wenig dieses heute verwirklicht ist. Wie *schwer* dies trotz allem ist, weiß die Autorin sicher am besten – entscheidend aber ist der Wille, es überhaupt zu tun...

Auch der Begriff des "Kritisierens" wäre einmal grundsätzlich zu hinterfragen. Die Autorin schildert im mittleren Teil Zustände und Ereignisse, die dem Wesen der Waldorfpädagogik tiefgreifend widersprechen. Diese Zustände und Vorkommnisse sind an sich – in ihrer Realität – eine scharfe Kritik am Bestehenden. Wenn man das In-Worte-Fassen dieser Tatsachen mit "Kritisieren ist einfach" abtut, tut man der Waldorfpädagogik keinen Dienst – im Gegenteil, man verhindert das klare Bewusstsein über den Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit.

Gerade den Gegnern des Buches wäre zu erwidern: "Kritisieren ist einfach"! Schwerer ist es, sich mit den realen Tatsachen und mit den Gedanken der Autorin auseinanderzusetzen. Das muss man wirklich wollen...

#### Persönliche, einseitige, destruktive Kritik?

Auch mit diesem Argument bleibt man selbst im Subjektiven. Wenn man der Autorin vorwirft, sie würde aus einer persönlichen Verbitterung o.ä. schreiben, nimmt man eben die Tatsachen nicht zur Kenntnis. Mieke Mosmuller schreibt aus dem unmittelbaren Erleben des Ideals und sie schildert auch das, was diesem Ideal widerspricht.

Die "Kritik" ist letztlich nichts anderes als eine Beschreibung von Symptomen, die ganz klar zeigen, wo überall die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfpädagogik vollkommen fehlt – wo man also dem äußeren Schein nach (Lehrplan, Methodik usw.) von "Waldorfpädagogik" sprechen kann, wo aber ihre Grundlage, ihr Wesen überhaupt nicht da ist…

Warum empfindet man die Erwähnung gewisser Tatsachen in dem Buch als derart schlimm? Weil diese Tatsachen *selbst schlimm sind*. Dann aber sollte man nicht ihre Erwähnung verteufeln und an dieser Erwähnung leiden – sondern an den Tatsachen selbst!

Das Buch enthält zum Beispiel Rückblicke von sechs ehemaligen Waldorfschülern – die sehr differenziert sind, insgesamt aber sehr negativ. Wenn der Leser schon beim Lesen dieser Rückblicke leidet (von wegen: "destruktive Kritik" o.ä.), wie schlimm muss die Sache dann erst als *reale* Biographie dieser sechs Schüler sein? Dass man beim Lesen an den "Schaden für die Waldorfbewegung" denkt und nicht an jeden einzelnen dieser sechs Schüler, ist bereits ein Teil der "Krankheit", die Mieke Mosmuller in ihrem Buch schildert.

Wenn man das Ideal der Waldorfpädagogik und die Kinder und jungen Menschen liebt, dann wird man selbst doch furchtbar (mit)leiden, wenn man miterlebt, dass ehemalige Schüler so auf ihre Schulzeit zurückblicken? Wenn man beim Lesen jedoch an etwas anderem *mehr* leidet, wäre das sehr bezeichnend...

Ein anderes Argument ist dann, die Kritik sei einseitig, die Autorin hätte überhaupt nicht das Positive geschildert. Das stimmt nicht. Es stimmt nicht einmal in Bezug auf diese sechs Rückblicke – diese sind im übrigen nur das Gegengewicht zu der großen Einseitigkeit, die in der Waldorfbewegung selbst zu finden ist. Denn dort wird ja doch immer wieder der Status Quo hingenommen und schöngeredet, ja es werden die eigenen Schwächen überhaupt nicht wahrgenommen! Ich frage mich, ob irgendein Lehrer weiß, dass in vielen jungen Menschen am Ende ein solches Erleben der Waldorfschulzeit zurückbleibt? Und selbst wenn es nur die Minderheit wäre, ist doch jedes einzelne dieser Schicksale eines zu viel!

Man kann größtes Verständnis für den *einzelnen* Lehrer und die größten Schwächen haben – und man sollte der Autorin dieses Verständnis unbedingt zutrauen –, doch wofür man *kein* Verständnis haben darf, ist, dass diese Dinge "normal" sind, dass sie zugelassen werden, dass sie sich wiederholen, dass sie einen nicht wirklich kümmern, dass man also an diesen Dingen *eben gerade nicht tief leidet*.

Und was passiert stattdessen? Es gibt um das *Buch* einen Riesenaufruhr und man wirft der Autorin vor, dass sie von solchen Dingen schreibt und die schöne, erfolgreiche Waldorfpädagogik beschmutzt. Man macht aus ihr die "böse Kritikerin" und verdreht so die Dinge um 180 Grad!

Das Verständnis für das individuelle menschliche Versagen, die mangelnden Kräfte usw. ist bei Mieke Mosmuller mit absoluter Sicherheit in voller Stärke da. Worüber sie in ihrem Buch schreibt, ist aber etwas anderes – es ist etwas, mit dem sich die Waldorfbewegung als ganze auseinandersetzen muss.

Und wenn man an die scharfe Kritik Rudolf Steiners denkt, die er auch gegenüber den ersten Waldorflehrern immer wieder äußern musste (musste!), dann hatte auch er innerlich immer das größte Verständnis für alles, was menschliche Schwäche ist. Aber um der Sache willen musste er ungeschminkt aussprechen, wie stark man gegen das Ideal, die Idee (gemäß der man doch handeln wollte) und die Kinder sündigte...

#### Kritik an einer bestimmten Schule und bestimmten Menschen?

Neben allen anderen Argumenten wird der Autorin auch vorgeworfen, sie schildere im Zusammenhang mit ihrer Kritik Geschehnisse an einer bestimmten Schule, gehe auf eine bestimmte Ausbildungsstätte ein, erwähne bestimmte Menschen...

Das ist ja heutzutage vielleicht sogar das gewichtigste Argument. Gerade in "anthroposophischen Zusammenhängen" ist sogenannte "persönliche Kritik" (also Kritik, die sich, selbst wenn sie objektiv ist, auf eine bestimmte Person bezieht) ein sehr großes Tabu. In allgemeiner Form kann man gerne alles sagen, doch sobald es konkret wird... Rudolf Steiner sagte zu dieser ganzen Frage einmal:

... müssen wir als höchstes, heiligstes Gut, das wir haben, immer die Wahrhaftigkeit pflegen, niemals Konzessionen machen, die gegen die Wahrheit verstoßen, denn an der Wahrheit darf sich der Esoteriker nie versündigen. Es ist schrecklich und schwerwiegend, wenn ein Esoteriker die Wahrheit um der Brüderlichkeit willen verdreht, wenn er, um einen Menschen nicht zu kränken, die Wahrheit auch nur im Geringsten trübt, denn er schadet auch dem betreffenden Menschen damit. ... Wenn wir auch die Taten eines Menschen verurteilen müssen, den Menschen selber sollen wir nicht kritisieren, sondern ihn lieben.

Rudolf Steiner, 20.9.1912, GA 264, S. 336.

Mieke Mosmuller hatte den Mut, die Wahrheit zu schildern, obwohl es ihr mit Sicherheit schwer fiel, das Licht der Wahrheit auf diese Weise auf konkrete Menschen, auf eine konkrete Schule fallen lassen zu müssen.

Wem es ebenso um die Wahrheit geht, der sollte an der Wahrheit nicht so leiden, dass er die "Kritikerin" bekämpft oder beschimpft! Überhaupt ist doch die Frage: Wie sollte sich Mieke Mosmuller denn anders äußern, als dass sie Erfahrungen schildert, die sie als Mutter an der Waldorfschule machte, die ihre Kinder besuchten? Wenn sie in ihren Äußerungen ganz allgemein geblieben wäre, hätten dieselben Kritiker ihr sicher vorgeworfen, sie äußere "abstrakte Vorwürfe", die sie doch bitte einmal genauer belegen möge...

## Gefundenes Fressen für die Gegner?

Mit dem Argument, Mieke Mosmullers Buch spiele den Gegnern der Waldorfpädagogik in die Hände, sollte man sich eigentlich nicht ernsthaft auseinandersetzen müssen. Denn auch mit einem solchen Argument kann man alles bekämpfen, was auf notwendige Veränderungen hinweist. Dieses Argument zeigt sehr genau, wie ausgeprägt die Kritikunfähigkeit ist.

Wenn man der Meinung ist, die heutige Waldorfpädagogik sei gesund, sie ruhe stabil auf gesunden Grundlagen, dann kann man die Dinge sicherlich anders sehen. Wenn man jedoch sieht, wie die eigentlichen Grundlagen rasant wegbrechen bzw. schon lange nicht mehr da sind, dann ist man mit jedem Verschweigen der weit fortgeschrittenen Krankheit und ihrer Symptome sein eigener gefährlichster Gegner...

Was derzeit in der Waldorfbewegung stattfindet, ist ein kollektiver Selbstbetrug. Man will nicht wahrhaben, dass die innere Schulung des Lehrers die nicht hintergehbare Grundlage der wahren Waldorfpädagogik ist. Man will nicht wahrhaben, dass diese notwendige Grundlage nicht ausgebildet und nicht genährt wird. Dass dieses Buch, welches das Ideal der Waldorfpädagogik liebt, nun aus den eigenen Reihen *bekämpft* wird, zeigt, wie "ernst" man dieses Ideal nimmt...

#### Die Situation nehmen wie sie ist?

Und dann gibt es jene Argumente, die zugeben, dass der Substanzverlust ja völlig unzweifelhaft sei, aber einwenden, dass man nun einmal mit der gegebenen Situation leben und dort ansetzen müsse.

Es ist absurd, extra darauf hinweisen zu müssen, dass Mieke Mosmuller nichts anderes tut. Der große Unterschied liegt jedoch darin, dass sie diese Situation *nicht hinnimmt, wie sie ist.* Und sie zeigt ganz konkrete Wege auf, wie die Situation grundlegend verändert werden könnte.

Es stellt sich hier also die Gretchenfrage: Will man die Situation überhaupt verändern? Hat man den Mut, dem Substanzverlust wirklich zu begegnen? Oder richtet man sich weiter im Gewordenen ein und bestätigt sich regelmäßig wiederkehrend, dass ja "jeder nur bei sich selbst anfangen" könne? Und hofft im übrigen, dass in den nächsten 50 Jahren die Substanz, die in den letzten 50 Jahren verlorenging, schon wiederkehren werde?

Die Substanz kann nicht wiederkehren, sie kann nur und wird auch in ihren letzten Resten noch verschwinden, wenn die Ausbildung nicht völlig verwandelt wird. Heute ist es so, dass sehr viele Lehrer an der Waldorfschule überhaupt kein Interesse an der Anthroposophie haben – nicht einmal mehr *Interesse*! Sich wirklich tief verbinden mit der Anthroposophie und ernsthaft täglich innerlich streben – *das* tut nur noch ein verschwindend geringer Teil aller Lehrer an Waldorfschulen.

Stattdessen gab es eine oberflächlich eindrucksvolle Verbreitung der Waldorfschule mit ebenso eindrucksvollem Substanzverlust – und eindrucksvoller Selbstverleugnung dieser Tatsache. Statt einer wunderbaren Blüte gab es eine unkontrollierbare Wucherung, und die heutige Gestalt der Waldorfpädagogik ist ihrem Wesen völlig fremd.

Erkenntnis tut weh. Wenn man das Wesen der Waldorfpädagogik wirklich liebt und wenn man den gravierenden Substanzverlust *sieht* und *zugibt*, dann muss man diese Realität natürlich zunächst hinnehmen, aber man darf sie nicht *akzeptieren*. Es *kann* sich nichts ändern, wenn man nicht den Substanzverlust ganz klar als *allerwichtigste* Problematik und Aufgabe erkennt und benennt – und gemeinsam ernsthaft und mit größtem Einsatz nach Möglichkeiten sucht, eine neue Vertiefung zu fördern.

Alles andere würde nur zeigen, dass der Substanzverlust gar nicht *wirklich* als dramatisches Problem gesehen wird. Es gehört dann vielleicht zum guten Ton, einen "gewissen" Substanzverlust zuzugeben, im übrigen hält man es aber mit der berühmten TINA-Logik von Margaret Thatcher: "There is no alternative"...

## Kritik ändert nichts – nur beim Positiven ansetzen?

Dieses Argument sagt etwa Folgendes: "Wir haben also heute die Situation, dass sehr viele Lehrer an Waldorfschulen sich für die Anthroposophie nicht einmal mehr interessieren. Gut, das ist so. Kritik ändert daran gar nichts. Wie kann man das Interesse wecken? Wie kann man neue Keime säen?"

Nun – wenn man jahrzehntelang die Grundlagen vernachlässigt hat ("Vertiefung ist Sache jedes Einzelnen"), muss man sich nicht wundern, wenn man am Ende vor einem Unkrautacker steht, bei dem jede Hoffnung vergebens ist.

Es ist eine Illusion zu glauben, Lehrer an der Waldorfschule, die kein Interesse an der Anthroposophie haben – ich wiederhole: Lehrer an der Waldorfschule! –, würden dieses irgendwann plötzlich entwickeln. Natürlich kann man versuchen, bei anderen ein lebendiges Interesse an der Anthroposophie anzuregen. Aber *hat* man es denn bisher nicht versucht? Wenn nein, warum nicht?! Und wenn doch, warum hat es nicht gewirkt? Es ist doch eine Tatsache, dass die

Grundlagenarbeit an sehr vielen Schulen zu kurz kommt, dass sie entweder gar nicht stattfindet oder nur eine Pro-Forma-Veranstaltung ist oder aber trotz gewisser Ernsthaftigkeit keinerlei reale Früchte trägt.

Mieke Mosmuller tut nichts anderes, als auf diese Situation hinzuweisen – sie als Einzelne kann natürlich auch nichts ändern. Dennoch: "Einsicht ist der erste Schritt zur Besserung". Wenn man durch den radikalen Hinweis ihres Buches dazu käme, den Ernst der Lage zuzugeben – gemeinsam, als Waldorfbewegung –, dann könnte sich etwas ändern. Wer an der Anthroposophie kaum nennenswertes Interesse hat, weiß natürlich gar nicht, von welchem "Ernst der Lage" die Rede ist – aber alle anderen, die wenigen noch Übrigen, könnten sich bekennen, dass in der Vergangenheit nichts wichtiger gewesen wäre und jetzt und in Zukunft nichts wichtiger ist, als an den essentiellen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu arbeiten – und zwar stärker und entschiedener als je zuvor.

# Wenn man den Aufruf des Buches "Eine Klasse voller Engel" nicht ernst nimmt, ist alles Reden vom "Ernst der Lage" ein reines Lippenbekenntnis…

Zugleich gibt die Autorin aber auch zahlreiche, konkreteste Anregungen, um an den essentiellen Grundlagen der Waldorfpädagogik zu arbeiten – ihr ganzes Buch ist eine einzige Anregung, ein einziger Aufruf. Und deshalb ist gerade dieses Buch zugleich ein *positives Ansetzen* par excellence. Wenn man diese Anregungen ebenfalls nicht ernst nimmt, sondern mit einem einzigen Wort ("weltfremd") abtut, zeigt sich also auch, wie ernst man sein eigenes Argument von den "positiven Ansätzen" meint.

"Eine Klasse voller Engel" entfaltet in einer wunderbaren Weise das Ideal der Waldorfpädagogik – und dieses Ideal ist das Positive *an sich*, es müsste eigentlich eine reine, tiefe Begeisterung auslösen. Wenn man sich dafür begeistern würde, wäre das "Ansetzen beim Positiven" von selbst da – und dann wäre es auch ganz unwesentlich, wie unvollkommen das eigene Streben ist. Wenn es nur ein *Streben* ist...

Man kann und wird Verständnis für alle Schwächen und Unvollkommenheiten haben, wenn nur deutlich wäre, dass man – jeder auf seine Art – nach demselben Ideal strebt. Und zum Ideal, zum Wesen der Waldorfpädagogik gehört untrennbar die fortwährende innere Vertiefung und Selbsterziehung des Erziehers und die Entwicklung einer von Ehrfurcht durchdrungenen lebendigen Menschenerkenntnis. Wenn man sich darüber einig wäre, würde sich alles andere finden – denn dann wäre die Krankheit innerlich schon überwunden. Die Reaktionen gegen das Buch "Eine Klasse voller Engel" zeigen jedoch, dass es nicht so ist.

## Schlussbetrachtung: Vom Wesen des Ideals

Der grundlegende Dissens zwischen dem Buch und seinen Gegnern liegt also in der Bedeutung des Ideals. Die Kritik des Buches ist nicht das Problem, sie zeigt nur den Abstand der heutigen Realität vom Ideal. Das Problem bzw. die entscheidende Frage ist: Von welchem Ideal ist überhaupt die Rede – und wie wird das Ideal erlebt?

Das wunderbare Ideal der Waldorfpädagogik, das Mieke Mosmuller beschreibt, ist die lebendige Erkenntnis des werdenden Menschenwesens. Dieses Ideal ist weder abstrakt, noch weltfremd. Und es ist genau auf dem Wege zu verwirklichen, den die Autorin als völlig erneuerte Lehrerbildung angibt. Die detaillierten Hinweise für die einzelnen Ausbildungsjahre sind gewissermaßen die durch moralische Phantasie gewiesenen Wege, auf denen das Ideal zur vollumfänglichen Realität wird.

Die Autorin ist nicht nur Mutter und Ärztin, sie ist 25 Jahre lang energisch den Schulungs- und Erkenntnisweg gegangen, den Rudolf Steiner gegeben hat. Man kann die großartige Bedeutung dieses Buches erkennen, ohne das zu wissen. Wer die wahre Bedeutung dieses Buches jedoch leugnet und beiseite wischt, dem wäre zu wünschen, dass er irgendwann erkennt, was er da tut...

Dem Kinde und werdenden Menschen als geistiger Individualität wird man als Erzieher erst wahrhaft gerecht werden, wenn man *vor allem* seine Seelen- und Erkenntnisfähigkeiten schult.

Das Ideal der Waldorfpädagogik ist aus der realen Anschauung des Kindeswesens geschöpft. Wer das Geistige als grandiose Realität ernst nimmt, wer das einzelne Kind wirklich als *göttliches Rätsel* sehen kann, der findet in "Eine Klasse voller Engel" jenen Blick, jene Gesinnung, jenen Weg, die diesem Rätsel, dieser Realität wirklich begegnen können.

Er findet die Auferstehung einer wahrhaft spirituellen, christlich-michaelischen Erziehungskunst.

## Vom rechten Verständnis von "Eine Klasse voller Engel"

Zur Klärung eines grundlegenden Missverständnisses und der entscheidenden Frage, die sich der Waldorfbewegung heute stellt.

#### Inhalt

Das Erleben der "pauschalen Kritik"
Eines tut not...
Von der fehlenden Liebe
Kein pauschales Urteil – und auch anderes nicht
Die Wunde der Schulbewegung
Die Aufgabe des Buches – und die Aufgabe der Schulbewegung
Der innere Weg
Ein Märchen

Der Herr aber antwortete ihr: Martha, Martha, du machst dir so viele Sorgen und Mühen. Es bedarf aber nicht des Vielen, sondern des Einen. (Lukas 10, 41)

# Das Erleben der "pauschalen Kritik"

Wer "Eine Klasse voller Engel" nicht von vornherein völlig ablehnt, sondern anerkennt, dass darin sehr viel Wichtiges und Notwendiges gesagt ist, kritisiert dennoch häufig, dass das Buch mit der scheinbaren "Universalkritik" seines mittleren Teiles seine eigene Absicht zunichte mache.

Wer dieses Erleben hat, sagt: Bei allen guten und notwendigen Hinweisen, Ansätzen, Vorschlägen usw. beschränke das Buch sich selbst in seiner Wirksamkeit, indem gleichsam alles Bestehende als ungenügend oder gar falsch verurteilt werde. Nirgendwo komme eine Anerkennung bestehender Bemühungen zum Ausdruck. Wie aber könne man dann mit jenen Menschen, die die Notwendigkeit einer Vertiefung ebenfalls fortwährend empfinden, ins Gespräch kommen? Es sei nichts damit gewonnen, allgemein darauf hinzuweisen, was das Ideal sei (unerreicht und weit weg) und dass niemand es auch nur ansatzweise erreicht habe. Das aber sei der Eindruck, den man an dem Buch erlebe.

Alle guten Hinweise müssten doch vom Einzelnen aufgegriffen werden – der sich aber in der Kritik des Buches immer mit verurteilt fühle, weil er Teil der Bewegung ist, über die das Buch allgemein spreche. Es sei auch unzulässig, ein Urteil nur aus dem Erleben *einer* Schule zu bilden. Jede Schule und jedes Land habe seine speziellen Bedingungen, überall gebe es gute Schulen, schwache Schulen usw. – die Autorin aber würde die damalige Situation und ihr Erleben in Den Haag ihrer Beschreibung ganz und gar zentral zugrunde legen.

Man erreiche den Einzelnen immer nur dort, wo er steht, nicht aber durch ein pauschales Urteil, das jeden empfinden lasse, es sei völlig ungenügend oder falsch, was er bisher getan hat – und auch nicht durch Hinweise auf eine einzige Schule, an der vielleicht vieles schlimm gelaufen sei, als "Beweis" dafür, dass überall alles falsch gemacht werde. Sehr viele Lehrer würden alles tun, was in ihren Kräften stehe, und würden sich nach bestem Wissen und Gewissen bemühen und einsetzen.

Ohne eine Würdigung dessen, was da sei und täglich aus den besten Kräften, die (bisher) da sind, versucht werde, könne es gar keine Änderung geben, weil man es eben mit den ganz konkreten Menschen zu tun habe – die sich in einem allgemeinen Urteil gar nicht wiederfinden könnten.

## Eines tut not...

#### Wie kann man die Menschen wirklich erreichen? Das scheint die Grundfrage zu sein.

Dazu muss man sich vielleicht zunächst klarmachen, dass eine wirkliche Veränderung und Selbsterkenntnis nur möglich ist, wenn es gelingt, "über den eigenen Schatten zu springen". Mieke Mosmuller hat ausdrücklich geschrieben, dass sie nicht behaupte, alle Schulen hätten die *gleichen* Probleme wie Den Haag. Wenn man ihr Buch richtig verstehen will, muss man erleben können, dass es ihr nicht darum geht, den einzelnen Lehrer zu be- oder gar zu verurteilen, sondern auf die Situation im Ganzen hinzuweisen.

Hier liegt bereits ein erstes Grundproblem. Die Frage taucht auf, *was* eigentlich notwendig ist. Selbst unter Lehrern, die sich "nach allen Kräften bemühen", wird man sich in dieser Frage sicher nicht so schnell einig werden können.

Die entscheidende Frage ist *zunächst* nicht, wie man die Menschen erreicht oder wie man das Notwendige gemeinsam verwirklichen kann, sondern *was* dieses Notwendige wirklich ist. Es reicht nicht, allgemein von "Vertiefung" zu sprechen, über deren Notwendigkeit sich letztlich vielleicht sogar alle einig sein können, sondern die Frage ist: *Welche* Vertiefung?

Was ist der wahre Kern der notwendigen Vertiefung, und welche Vertiefungen erreichen diesen Kern nicht, verbergen ihn vielleicht sogar – auch wenn es vom Ausgangspunkt aus gesehen sehr wohl Vertiefungen sein können?

Um sich verständigen zu können, müsste man das innerste Wesen der Waldorfpädagogik verständlich machen können. Letztlich ist dieses innerste Wesen die *Liebe* – und die tiefe Erkenntnis, beide einander befruchtend, auseinander hervorgehend, ineinander übergehend. Aber selbst über dieses innerste Geheimnis bestehen ja so unterschiedlichste Vorstellungen, dass man doch immer wieder nicht erlebt, wovon der andere spricht...

#### Von der fehlenden Liebe

Dennoch muss es letztlich möglich sein, eine Verständigung zu erreichen, wenn alle Beteiligten dazu bereit sind und darum ringen. Und wie könnte etwas anderes ein besserer Ansatzpunkt sein als der zentrale Aspekt jener Pädagogik, um deren Verwirklichung man sich bemüht?

Kann man zum Beispiel bemerken, wie schnell man in Konferenzen, auf Tagungen usw. in ein "Reden über" hineinkommt, das dann vielleicht nicht lieblos im üblichen Sinne, aber doch abstrakt, intellektuell, theoretisch oder ähnliches ist? Jeder wird doch aus eigener Erfahrung wissen, wie schwer bis unmöglich es ist, mit dem, was man zum Ausdruck bringen möchte, innerlich ganz vereinigt zu bleiben – erst recht auf Tagungen, erst recht gegenüber unbekannten Menschen, erst recht im großen Kreis... Aber dann auch im eigenen Kollegium: Wer hat denn noch nicht diese Erfahrung gemacht, vielfach und immer wieder?

So schwierig es vielleicht ist, sich darüber einig zu werden, was die rechte Liebe gegenüber den Kindern ist, so leicht müsste es doch sein, sich darüber zu verständigen, dass die Liebe (welche auch immer) in einem Gespräch *über* Kinder, *über* "Waldorfthemen" usw. doch eigentlich immer fehlt. Sobald man *über* etwas spricht, ist das, worüber man spricht, in der Regel doch gar nicht mehr *wirklich* anwesend. Wenn man nur einmal die eigene Erfahrung berücksichtigt, dass man die Konferenzen so oft als anstrengend, ermüdend, lähmend usw. erlebt, und auch nur den Versuch macht, sich zu fragen, woher das kommt, wird man doch sofort bemerken, dass die volle innere Beteiligung des Einzelnen nicht da ist – ganz zu schweigen von echter *Liebe* zu dem, wovon man gerade spricht.[1]

Das aber ist es, worauf "Eine Klasse voller Engel" vor allem immer wieder hinweisen will: Dass die tiefe Liebe zu wenig verwirklicht wird.

Dies unmittelbar für den eigenen Umgang mit den Kindern als Selbsterkenntnis zu gewinnen, mag ein zu großer Schritt sein – aber für die Konferenzen mit den Kollegen müsste es doch eine fast unmittelbar sich ergebende Erkenntnis sein! Wenn es aber deutlich ist, dass im Gespräch miteinander über ein wichtiges Thema (was auch immer: Unterrichtsinhalte, Vertiefung, Beobachtungen an Schülern, Probleme mit Schülern usw.) die Liebe fehlt, dann stimmt grundsätzlich etwas nicht. Dann kann es nicht sein, dass in der konkreten Situation, über die man gerade spricht, die echte, wahre Liebe wirklich und völlig da ist bzw. war. Es ist schlichtweg nicht möglich, dass im Umgang mit den Kindern alles in Liebe getaucht ist und man angeblich nur mit den "lieben Kollegen" sein Leid hat…

Die Notwendigkeit einer Veränderung beginnt also im eigenen Inneren. Und sie setzt sich fort in der Notwendigkeit, mit diesem Inneren auch dann ganz verbunden zu bleiben, wenn man zu sprechen und zu handeln beginnt. Es dürfte gar nicht sein, dass man im Gespräch über irgendetwas plötzlich in das Intellektuelle, Distanzierte hineinkommt; dass man sich die innere Beteiligung nehmen lässt – sei es durch eine gewisse Aufregung oder Angst vor den Kollegen, sei es durch einen Gruppengeist, sei es durch eigenen Hochmut, den Anspruch einer kühlen "erkennenden Übersicht" oder was auch immer. Wenn man im Sprechen (über was auch immer) die innere Liebe vernachlässigt, nimmt man bereits "Schaden an seiner Seele". Das ist der entscheidende Punkt.

Und auch hier ist die Selbsterkenntnis natürlich überhaupt nicht einfach. Es ist sehr schwer, allmählich immer mehr tatsächlich zu erleben, was es hieße, mit dem, was man sagt und tut, *wirklich* innerlich verbunden zu sein. Man ist es ja nicht einmal mit seinen eigenen Gedanken! Überhaupt tut sich hier eigentlich erst ein langer Schulungsweg auf, ein mit der Selbsterkenntnis erst *beginnender* Weg fortwährender Übung.

Aber was man eben unmittelbar feststellen kann, ist, dass die Liebe als Atmosphäre in einer Kollegiumskonferenz meist gar nicht vorhanden ist. Und wenn sie nicht vorhanden ist, gibt es offenbar auch keine Quelle, aus der sie hervorgeht – und das bedeutet, dass man selbst und auch alle anderen tatsächlich nicht genügend Liebe haben, denn sonst *wäre* sie zu erleben! Einreden kann man sich in seinem eigenen Selbstbild ja viel – aber das Erleben, dass sie in der Atmosphäre einer Konferenz nicht spürbar ist, ist real, und diese Erfahrung kann jeder machen und macht sie ja auch! Von da aus führt doch wirklich ein Weg auch zur Selbsterkenntnis...

## Kein pauschales Urteil - und auch anderes nicht

Man möge also nicht an dem haften, was Mieke Mosmuller im mittleren Teil ihres Buches an teilweise schlimmen Erfahrungen an der Schule in Den Haag schildern musste. Man versuche, nicht ein "pauschales Urteil" zu empfinden,

sondern das, worauf die Autorin eigentlich hindeuten will. Natürlich ist an jeder Schule immer ganz vieles anders – es kommt der Autorin aber auf etwas viel Grundsätzlicheres an, wofür Den Haag ein im Grunde beliebiges Beispiel war und jede andere Schule ebenso gut ein Beispiel hätte geben können.

Wenn man in Mieke Mosmullers Buch ein "pauschales Urteil" empfindet, haftet man zu sehr am Detail – und vor allem am Blick auf das, wo sich doch alle "nach Kräften bemühen". Unter all diesem Bemühen verliert man das, worum man sich *nicht* (genug) bemüht...

Man empfindet dann insbesondere den mittleren Teil des Buches als vernichtende Kritik und durchschaut nicht, dass das Urteil wahr ist, dass z.B. die Dinge, die die Autorin schildern muss, wirklich furchtbar sind. Anstatt zu sagen: Das ist ja furchtbar! wirft man ihr nur vor: *Wir* aber sind überhaupt nicht so furchtbar, wie kannst Du uns nur mit Den Haag vergleichen? Dabei geht es darum gar nicht, sondern um eine grundsätzliche Frage – eine Frage, die sich jeder Schule anders stellt und die doch immer die gleiche ist...

Ich möchte noch auf einige Widersprüche hinweisen, die den ablehnenden Reaktionen auf "Eine Klasse voller Engel" innewohnen.

Wenn man nur auf die "schlimme Kritik" der Autorin hinweist, übersieht man völlig (oder vergisst allzu schnell) ihre Rührung gegenüber der Kindergärtnerin, ihre Schilderung des großen Talents eines Klassenlehrers, überhaupt die wunderbare Beschreibung des Ideals... Man wirft ihr vor, sämtliche Ausbildungen zu kritisieren, kann sich aber selbst überhaupt nicht an dem begeistern, was sie als völlig andere Ausbildung entwirft... Man wirft ihr Lieblosigkeit vor, aber man selbst macht ihr lieblos Vorwürfe, die auch noch unwahr sind. Man wirft ihr vor, sie suche überhaupt nicht das Gespräch, aber man sucht es ebensowenig...

Man sagt, Mieke Mosmuller erreiche mit ihrem Buch nichts, weil sie die Menschen vor den Kopf stoße, aber es ist überhaupt nicht ihre Aufgabe, etwas zu "erreichen", sondern dies war und wäre die Aufgabe der Schulbewegung! "Eine Klasse voller Engel" zeigt auf, wie das Wesentliche eben (noch) *nicht* erreicht wurde, und man kann dies nur dann voll erkennen, wenn es in voller Stärke ausgesprochen wird. Insofern ist es gleichsam sogar Aufgabe des Buches gewesen, "die Menschen vor den Kopf zu stoßen". Und trotzdem ist es die begeisternde Schilderung des Ideals!

## Die Wunde der Schulbewegung

Die Autorin braucht nicht darum ringen, dass doch möglichst viele Leute etwas von ihrem Buch aufgreifen mögen. Wenn sie selbst es nicht wollen – und sei es, weil sie sich "ungerecht beurteilt" fühlen –, dann kann man nichts machen!

Das darin liegende Dilemma bleibt natürlich ungelöst.

Zweifellos löst der mittlere Teil des Buches eine große Betroffenheit und Verletzung aus, weil (wenn man meint, die Autorin übertrage ihre Erlebnisse 1:1 auf die ganze Schulbewegung) der Vorwurf in der Luft zu liegen scheint, dass an jeder Schule Kinder in Unterwäsche durch die Turnhalle geschickt würden, dass in ihre Freundschaften eingegriffen werde usw.; dass dies immer wieder geschehe; dass dies planmäßig geschehe usw.

Man kann also der Meinung sein, es werde nicht deutlich, dass sehr viele Kinder nichts dergleichen erleben, weil sehr viele Lehrer nichts dergleichen tun, und dass auch sehr viele Erwachsene wirklich dankbar auf die Waldorfschule zurückblicken, die dann für sie objektiv besser war als eine Staatsschule. Und auch da, wo zum Beispiel einer Mutter einmal "die Hand ausrutscht" und sie ihr Kind schlägt, bedeute dies ja nicht, dass sie nicht an 364 Tagen im Jahr ihr Kind liebt, vielmehr gebe es Taten, die einer Verzweiflung geschuldet seien, weil man nicht mehr weiterwisse.

Alle diese Aspekte spielen mit, wenn man erlebt, wie man selbst sich "nach besten Kräften" bemüht (was ja subjektiv wirklich die Wahrheit sein kann) und wie man andererseits dann dieses Buch erlebt, als würde es sagen: Alles, was bisher getan wurde, ist falsch und schlecht gewesen.

Der Schmerz, den man an *dieser* (so erlebten) Aussage erlebt, ist zu groß, um sich auf all das andere einzulassen, was in diesem Buch gesagt ist und was real verwandelnde Kraft hätte, weil es ja die Sehnsucht jedes tiefer strebenden Waldorflehrers ist. Und so wirft man Mieke Mosmuller eigentlich vor, dass sie nicht rein fördernd, begeisternd und ermutigend geschrieben habe, um die Menschen wieder an das wunderbare Ideal zu erinnern, was sie doch alle in ihrem Herzen trügen. Wie erwähnt ist dieser Vorwurf nicht berechtigt, dennoch weist er auf ein reales Problem hin...

Mit Sicherheit gibt es in der Seele jedes Lehrers schon dadurch eine große Wunde, dass er erlebt, wie sehr die Verständigung, der Austausch, die Zusammenarbeit, die gemeinsame Vertiefung usw. bereits im eigenen Kollegium scheitert. Man erlebt da eine Ohnmacht, weil es einem ja auch selbst nicht gelingt – man ist ja Teil des Kollegiums, aber man selbst kann die Situation auch nicht wenden. Und so gibt es bewusst und/oder im unbewussten Fühlen eine große Wunde, denn natürlich erlebt die Seele *immer*, was unvollkommen ist, was dem Ideal sogar widerspricht, es überlagert, verschüttet usw.

Meist sinkt dieses Erleben irgendwann mehr oder weniger ins Unterbewusste. Dann resigniert man gleichsam, aber dennoch bleibt das Leiden, die Wunde vorhanden. Wenn sie dann von außen wieder aufgerissen wird, ist sofort die Tendenz da, diese neue, schlimmere Wunde abzuwehren – denn man selber bemüht sich ja oft *tatsächlich* nach Kräften, und es gelingt nicht einmal im eigenen Kollegium, das Gute zu bewirken, die Ohnmacht zu überwinden, das Notwendige zu verwirklichen... In gewisser Weise fühlt man das Berechtigte, aber auch das Unangemessene einer "Kritik von außen".

Und dennoch: Wenn man wirklich den tiefen Wunsch nach Erneuerung, Vertiefung, Verinnerlichung in sich trüge, würde man es doch tief begrüßen und erleichtert aufatmen, wenn das *Leiden* der Schulbewegung endlich einmal wahrhaftig ausgesprochen wird. Das Leiden selbst ist damit natürlich noch nicht geheilt, aber es muss doch zunächst einmal offenbar werden, wenn überhaupt in irgendeiner Weise Heilung eintreten soll! Wer das tiefe Leiden und die große spirituelle Not der Schulbewegung leugnet oder verschweigen will, der *will* die Heilung überhaupt nicht!

## Die Aufgabe des Buches - und die Aufgabe der Schulbewegung

Mieke Mosmuller hatte nie die Aufgabe, eine fertige Lösung zu liefern (und gar noch so, dass sie von jedem "angenommen" werden könnte) – aber "Eine Klasse voller Engel" kann aufrütteln und deutlich machen, dass eine ungeheure *Frage vorliegt*. Es ist die Aufgabe der *Schulbewegung*, diese Frage in ihrer vollen Wucht zu erkennen und sie aufzugreifen.

Eigentlich bedeutet dieses Buch ein ungeheures Geschenk an die Schulbewegung – denn es wäre *ihre* Aufgabe gewesen, diese Fragen aufzuwerfen. Wenn man dieses Geschenk, die wunderbaren Hinweise des Buches nun deshalb ablehnt, weil man die Vorwürfe als zu schwer empfindet, dann sieht man wirklich nicht, *was* notwendig wäre, und bleibt bei dem Glauben, dass "im Prinzip alles in Ordnung" sei.

Wenn man aber erkennt, dass sich in der Waldorfbewegung vieles tief verwandeln müsste, wenn man dem Ideal verbunden bleiben will, dann weiß man, dass die Dinge *nicht* in Ordnung ist, sondern dass die Bewegung immer mehr vor einem unwiederbringlichen Verlust der inneren Substanz steht!

Es ist nicht Mieke Mosmullers Aufgabe, der Schulbewegung die notwendigen Erkenntnisse auch noch zu "vermitteln", sie angenehm zu machen. Ihr Buch *ist* wirklich ein Geschenk, eine Gabe *von außen*. Das darin Gesagte zu "vermitteln" (so man es als notwendig und aus dem wirklichen Ideal heraus gesprochen erkennt), kann nur die Aufgabe von Menschen dieser Bewegung selbst sein. Eigentlich müsste man sagen: Das sind hervorragende Anregungen. Leider hat Frau Mosmuller uns die Aufgabe durch den mittleren Teil ihres Buches nicht leicht gemacht, aber das kann uns nicht hindern, diese Aufgabe zu ergreifen!

Wenn man dies nicht tut, dann ist man entweder der Meinung, dass letztlich schon jetzt so viel "nach Kräften" geschehe, dass "Eine Klasse voller Engel" nicht wesentlich Neues bringe – oder man blickt zu sehr auf die angebliche Pauschalität der Kritik, um das im übrigen Gesagte *wirklich* in seiner ganzen und eigentlichen Bedeutung erleben zu können.

Mieke Mosmuller wollte kein Loblied und keine Würdigung dessen verfassen, was heute schon geleistet wird (solche Bücher gibt es zu Hunderten), sondern sie hat aus der reinen Liebe zum Ideal geschrieben. *Das* ist die Liebe, die dem Buch zugrunde liegt.

Die Kritiker ihres Buches, die eine Würdigung des "täglich Geleisteten" fordern, müssten sich eigentlich einmal die Mühe machen, sich zu besinnen und zu versuchen, rein und vollkommen wohlwollend *das* zu würdigen, was in diesem Buch geleistet wurde. Wenn man diese Forderung einmal für sich selbst wahrmachen würde, würde man allmählich erleben können, was in "Eine Klasse voller Engel" alles gegeben ist und worauf die Autorin hindeuten will. Man würde dann letztlich doch darauf kommen, *welche* Liebe in den eigenen Zusammenhängen so sehr fehlt (worunter man ja unbewusst täglich selbst leidet) und *welche* Art von Vertiefung fehlt und erstrebt werden müsste, um die erlebten Wunden zu heilen und das Ideal zu verwirklichen...

## Der innere Weg

Es ist ein Irrtum zu glauben, dass irgendetwas von dem, was in diesem Aufsatz angedeutet wurde, ohne einen inneren Schulungsweg verwirklicht werden könnte (gar inmitten der täglichen Herausforderungen, die eine Schule mit sich bringt!). Die tiefe Liebe und die tiefe Erkenntnis, die die innere Substanz und Grundlage der wahren Erziehungskunst ausmachen sollen, sind weder gegeben, noch auf leichte Weise zu erreichen. Wenn man dies glauben würde, würde man nicht nur das Wesen der Erziehungskunst, sondern auch das der Anthroposophie ganz verkennen.

Die Waldorfpädagogik ist noch nicht verwirklicht, wenn man die Lehrplanempfehlungen und Methodik-Hinweise Rudolf Steiners umsetzt. Die tiefe Menschenerkenntnis ist noch in keiner Weise dadurch verwirklicht, dass man Rudolf Steiners Angaben über die Wesensglieder usw. im Detail kennt und versteht. Die wirkliche Liebe hat nicht mit dem zu tun, "was man täglich leistet", auch nicht mit dem Gefühl, "sich aufzuopfern".

Nur wenn man bereit ist, wirklich den inneren Schulungsweg zu betreten, wird man verstehen, worauf hier hingedeutet ist. Mit diesem Schulungsweg beginnt eine völlige Verwandlung des Menschen – *und erst auf dieser Verwandlung beruht die Erziehungskunst.* 

Warum nimmt man die vielen, vielen Worte Rudolf Steiners in dieser Richtung nicht ernst? Man lese doch nur einmal mit wirklich ernster Gesinnung den "Pädagogischen Jugendkurs" oder empfinde irgendeines der zu den Waldorflehrern gesprochenen zentralen Worte Rudolf Steiners in seiner ganzen Tiefe (siehe z.B. "10 Fragen zur Gewissensprüfung der Waldorfschulbewegung")!

Wer in "Eine Klasse voller Engel" oder auch in dieser Webseite vor allem die Kritik sieht, der will den inneren Schulungsweg (noch) nicht – oder er verkennt dessen tiefe Notwendigkeit für die Verwirklichung der wahren Erziehungskunst. Wer aber um diese Notwendigkeit weiß, der wird Mieke Mosmullers Buch recht verstehen – auch in seiner Kritik.

Es macht tief traurig, wie man auf dieses Buch reagiert. Man haftet so sehr am Äußerlichen, an dem, was man "erreicht hat", was man "täglich leistet", was man fortwährend "nach besten Kräften tut" usw. – das ist ja alles richtig und wahr und von einem anderen Blickwinkel aus auch absolut anzuerkennen und zu würdigen. Worum es Mieke Mosmuller aber geht, das ist das Ideal der Erziehungskunst, und das ist ohne den inneren Weg einfach nicht zu verwirklichen – ebensowenig wie die Anthroposophie selbst!

Was man heute hat, sind Schulen mit engagierten Lehrern und allen "Elementen", die man äußerlich benennen kann. Das ist schon sehr viel, wenn man es mit Staatsschulen vergleicht. Wenn man aber das Ideal erlebt, ist all dies nichts, weil nur der innere Weg des Lehrers all dies beleben könnte, die wirkliche Erziehungskunst erst wahr machen würde…

Es geht nicht darum, "das Leben in die Schule zu holen", ganz neue Oberstufenkonzepte zu entwickeln, Portfolio einzuführen und anderes mehr, das sind alles äußerliche Maßnahmen (die oft sogar in ganz falsche Richtungen führen); worum es geht, ist die innere Verwandlung des Lehrers, der wirklich begangene innere Weg, täglich und ernstlich... Wenn man *das* nicht empfindet, dann kann man noch hundert Jahre über die Waldorfpädagogik diskutieren, wird meinen, sehr viel zu leisten, und wird sie endgültig und gänzlich der völligen Veräußerlichung überantworten.

Warum ist diese (Selbst-)Erkenntnis nur so schwer...? Und warum ist der Wille, das Eigentliche zu ergreifen, nur so schwach?

#### Ein Märchen

[...] "Ich will meinen alten, ehrlichen Minister zu den Webern senden", dachte der Kaiser, "er kann am besten beurteilen, wie der Stoff sich ausnimmt, denn er hat Verstand, und keiner versieht sein Amt besser als er!" Nun ging der alte, gute Minister in den Saal hinein, wo die zwei Betrüger saßen und an den leeren Webstühlen arbeiteten. "Gott behüte uns!" dachte der alte Minister und riss die Augen auf. "Ich kann ja nichts erblicken!" Aber das sagte er nicht.

Beide Betrüger baten ihn näher zu treten und fragten, ob es nicht ein hübsches Muster und schöne Farben seien. Dann zeigten sie auf den leeren Stuhl, und der arme, alte Minister fuhr fort, die Augen aufzureißen, aber er konnte nichts sehen, denn es war nichts da. "Herr Gott", dachte er, "sollte ich dumm sein? Das habe ich nie geglaubt, und das darf kein Mensch wissen! Sollte ich nicht zu meinem Amte taugen? Nein, es geht nicht an, dass ich erzähle, ich könne das Zeug nicht sehen!"

"Nun, Sie sagen nichts dazu?" fragte der einer von den Webern.

"Oh, es ist niedlich, ganz allerliebst!" antwortete der alte Minister und sah durch seine Brille. "Dieses Muster und diese Farben! – Ja, ich werde dem Kaiser sagen, daß es mir sehr gefällt!"

"Nun, das freut uns!" sagten beide Weber, und darauf benannten sie die Farben mit Namen und erklärten das seltsame Muster. Der alte Minister merkte gut auf, damit er dasselbe sagen könne, wenn er zum Kaiser zurückkomme, und das tat er auch. [...]

"Es ist herrlich, niedlich, ausgezeichnet!" ging es von Mund zu Mund, und man schien allerseits innig erfreut darüber.

Der Kaiser verlieh jedem der Betrüger ein Ritterkreuz, um es in das Knopfloch zu hängen, und den Titel Hofweber. Die ganze Nacht vor dem Morgen, an dem das Fest stattfinden sollte, waren die Betrüger auf und hatten sechzehn Lichte angezündet, damit man sie auch recht gut bei ihrer Arbeit beobachten konnte. Die Leute konnten sehen, dass sie stark beschäftigt waren, des Kaisers neue Kleider fertigzumachen. [...]

(Hans Christian Andersen: Des Kaisers neue Kleider)

"[...] Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben. Wir werden alles Schöne sagen über die Waldorfschule, aber wir werden auf einem durchlöcherten Boden stehen, bis solche Löcher so groß werden, dass wir keinen Boden mehr haben, auf dem wir herumgehen können. Wir müssen die Sache innerlich wahrmachen."

Rudolf Steiner, 17.6.1921.

# Anmerkung

[1] Mit diesen Andeutungen berühre ich nur die "Spitze des Eisberges" der eigentlichen Herausforderungen. Denn natürlich kann man auch sehr engagiert und belebt, anregend und erfrischend, mit besten Kräften und nach bestem Gewissen über Fragen sprechen … und trotz allem an der Wirklichkeit des werdenden Kindes (bzw. des Wesens der behandelten Frage) völlig vorbeigehen.

## Weltfremde Ideale?!

Eine Antwort auf die ideal-fernen Einwände gegen "Eine Klasse voller Engel" und die darin entworfene Lehrerbildung.

#### Inhalt

Einleitung
Der zentrale Blick auf das Geistige
Bedingungen einer Erziehung zur Freiheit
"Nicht von dieser Welt"
Das Ideal *als* Wirklichkeit

#### Einleitung

In ihrem Buch "Eine Klasse voller Engel" entwirft Mieke Mosmuller eine völlig neue Ausbildung für werdende Waldorflehrer – eine wunderbare Ausbildung, in der die Studenten immer wieder zu einem eigenen Erleben geführt werden. Sie werden Schritt für Schritt mit dem Physischen, dem Ätherischen, dem Wesen der Seele und des Geistes vertraut – um so schließlich aus einem reichen eigenen Erfahrungshintergrund heraus werdende Menschen wahrhaft erziehen zu können.

Dass Mieke Mosmuller in ihrem Buch vieles nur andeuten konnte, ist selbstverständlich – zunächst wäre es notwendig, sich überhaupt einmal ernsthaft mit diesem Entwurf auseinanderzusetzen, sich auf das darin Enthaltene einzulassen, die innere Notwendigkeit einer solchen Ausbildung zu erfassen...

Stattdessen erlebte ich gegenüber diesem Entwurf einer Lehrerbildung nun schon mehrfach den Einwand, es handele sich da um ein "weltfremdes Konzept", um den weltfremden Versuch, "abstrakte Ideale" in die Form einer Ausbildung zu gießen.

Abgesehen davon, dass dieser Einwand in dieser Form selbst billig, abstrakt und ganz un-gegründet ist, seien im Folgenden einige wesentliche Aspekte der ganzen, damit zusammenhängenden Frage aufgeworfen.

Die eigentliche Hauptfrage ist immer wieder die folgende: Was ist Waldorfpädagogik und wie kann sie verwirklicht werden?

#### Der zentrale Blick auf das Geistige

Ziel der Waldorfpädagogik ist ein tiefes, umfassendes Verständnis des Menschenwesens – und die Verwirklichung solcher Bedingungen (einer solchen "Umwelt"), dass jenes Wesen des Menschen sich wirklich entwickeln kann.

Damit hat man es von vornherein mit zwei Bereichen der Wirklichkeit zu tun: Mit der Welt des Idealen und der Welt des Irdischen. Im Irdischen soll der ganze Mensch zur Entwicklung, zur Erscheinung, zur Offenbarung kommen! Der Mensch aber ist ein geistiges Wesen, jeder Mensch ist eine ewige Individualität, und tief zu seinem Wesen gehört es, was der individuelle Mensch aus den geistigen Welten mit auf die Erde bringt – an karmischen Impulsen, an später erwachenden Idealen – und was er als erwachsener Mensch für moralische Intuitionen erringen kann.

Die große Frage ist, ob sich all dies, was unmittelbar mit dem Wesenskern des Menschen zusammenhängt, offenbaren, ausleben kann – oder ob es auf unüberwindliche Hindernisse trifft...

Die Waldorfpädagogik hat ihrem wahren Wesen nach immer diesen Blick auf die Welt des Geistigen, das im Irdischen, inmitten von Hindernissen und Gegenkräften, zur Entwicklung und schließlich zur Erscheinung kommen will.

Wenn aber die Waldorfpädagogik ganz zentral diesen Blick auf das idealische Wesen des Menschen hat, mutet es schon von daher seltsam an, wenn dem Entwurf einer Lehrerausbildung der Vorwurf "weltfremder Idealismus" gemacht wird. Sehen wir weiter...

## Bedingungen einer Erziehung zur Freiheit

Das wahre Wesen eines Menschen einschließlich seiner individuell mitgebrachten Impulse kann nicht zur Erscheinung kommen, wenn es sich nicht auf der Grundlage einer wahrhaftigen, tiefgehenden Moralität entwickeln kann. Das wahre Wesen des Menschen *ist* durch und durch moralisch, deshalb *kann* es sich nur offenbaren,

wenn die Seele die moralischen Kräfte tief in sich aufnimmt – weil sie dadurch dem geistigen Wesenskern ähnlich wird, und so für dessen Erscheinung "der Weg bereitet" wird.

Heute bestehen vielfältige Vorbehalte gegen "Moralerziehung" jeglicher Art – zugleich ist aber völlig offensichtlich, dass eine Welt ohne Moral (auf die wir uns schrittweise zubewegen) in die völlige Katastrophe führen wird. Alle Bedenken gegen eine moralische Erziehung laufen auf ein einziges hinaus: dass eine von außen herangetragene Moral nicht die eigene ist.

Die Waldorfpädagogik jedoch gibt auf dieses Dilemma von Anfang an eine vollgültige Antwort: Wenn man nicht abstrakte Moral predigt, sondern Moral vorlebt und moralische Bilder entwirft, dann erwacht im werdenden Menschen ein moralisches Empfinden – und er wird auf der Grundlage dieses Empfindens später zu einem völlig freien, eigenständigen moralischen Urteil erwachen können, weil der Mensch selbst seinem Wesen nach moralisch ist.

Eine Bedingung allerdings gibt es: Bilder, die der Erzieher entwirft, ohne dass er selbst ganz in ihnen lebt; Moral, die der Erzieher vormacht, ohne dass er sie wahrhaftig mit seinem ganzen eigenen Wesen vorlebt, wirkt *immer noch* dogmatisch – oder gar nicht.

Eine wahrhaftige Erziehung zur (moralischen) Freiheit setzt voraus, dass der Erzieher selbst durch und durch ein tief moralische Mensch ist. Damit muss man dann aber Ernst machen wollen. Jeder Mensch, der wahrhaft Waldorflehrer werden will, wird diesen Wunsch nach Selbsterziehung und moralischer Vervollkommnung in seiner Seele tragen – und sei er zunächst noch so verborgen. Genau hier knüpft die von Mieke Mosmuller skizzierte Ausbildung an: Bei den absoluten Grundvoraussetzungen des Waldorflehrer-Berufes und bei den innersten Impulsen jener Menschen, die wahrhaft nach diesem Beruf streben.

Wenn man dies als "weltfremd" bezeichnet, dann hat man vom Wesen der Waldorfpädagogik keine Ahnung.

Das Gleiche gilt für die weiteren Inhalte und Studienjahre, wie sie in "Eine Klasse voller Engel" beschrieben sind. Ohne ein wirklich errungenes tiefes Verständnis des Ätherischen, des Seelischen und des Geistes wird man nicht im Sinne der Waldorfpädagogik erziehen können.

## "Nicht von dieser Welt"

Wenn man die von Mieke Mosmuller in ihren Umrissen beschriebene Lehrerbildung für weltfremd erklärt, offenbart man nur, wie weit man sich selbst schon an die Welt" angepasst hat. Denn was ist der Grundzug der heutigen Welt? Ihre ungeheure Geistferne, Idealferne, Abstraktheit, Intellektualität. Man spricht von "Pragmatismus" und "Realitätssinn" und meint doch nichts anderes als "was heute eben noch geht".

Merkwürdig ist nur, dass man schon ein Urteil über den Entwurf von "Eine Klasse voller Engel" haben zu können meint, bevor man auch nur versucht hat, ihn zu realisieren. Das muss wohl heißen, dass man die *Realität* dieses Entwurfes nicht einmal in sich *selbst* erleben kann. Damit ist jener Entwurf jedoch nicht welt-, sondern nur einem selbst fremd...

Dennoch bleibt es eine Tatsache, dass auch in der "Welt" immer weniger Empfindung für den Geist da ist. "Weltnähe" würde also darin bestehen, sich an diese Geistleere anzupassen. "Weltfremdheit" als Vorwurf wäre geradezu ein Hinweis auf Geistiges!

Denn man muss sich doch ganz und gar klar darüber sein, dass die Worte des Christus: "Mein Reich ist nicht von dieser Welt!" heute mehr denn je gelten. Wer heute im Sinne des Christusimpulses wirken will, wird überall auf die Hindernisse stoßen, die sich dann in so schöne Worte wie "Pragmatismus" und "Realitätssinn" kleiden. "Weltfremd" – das ist ein willkommenes Schlagwort jener Mächte, die das wirkliche, wirkende Geistige gänzlich ausschalten wollen.

Der wahrhafte Waldorflehrer, dem es um das Geistige, das durch und durch Moralische im werdenden Menschen geht, der muss im besten Sinne "weltfremd" sein! Er muss ganz in der Welt stehen können, aber er muss zugleich wissen: Das, wofür ich wirke, und das, aus dem heraus ich zu wirken strebe, ist *nicht von dieser Welt*.

#### Das Ideal als Wirklichkeit

Und dennoch ist das reine Ideal der Waldorfpädagogik nicht weltfremd. Denn dieses reine Ideal ist im Grunde das Wesen des Kindes selbst. In ihm allein sind die Zukunftskräfte zu finden, die der Welt überhaupt eine Zukunft ermöglichen.

Die Welt des Ideals, die Welt des Geistes – sie ist "weltfremd", denn sie ist nicht von dieser Welt, aber sie ist zugleich absolut nicht weltfremd, denn in ihr allein liegt die Zukunft der Welt. Und sie tritt ganz und gar in die Welt ein, wenn Menschen aus der Kraft des Ideals heraus zu wirken beginnen. Dann sind Ideal und Wirklichkeit bzw. Welt kein Widerspruch mehr – dann ist das Ideal eine Wirk-lichkeit.

Der Mensch *selbst* ist ein geistiges Wesen. Der Mensch selbst ist "nicht von dieser Welt", ist "weltfremd" – aber er verbindet das Geistige mit dem Irdischen: Das Geistige, das wahrhaft Moralische, auf Erden Wirklichkeit werden zu lassen, das ist die Aufgabe und Fähigkeit des sich selbst verstehenden Menschen.

*Diese* Aufgabe vor allem muss der Waldorflehrer tief ernst nehmen, muss sie in sich selbst zu verwirklichen suchen, wenn er seiner Berufung gerecht werden will: Dem Wesen des werdenden Menschen die Hindernisse aus dem Weg zu räumen.

Der Entwurf einer Lehrerausbildung von Mieke Mosmuller ist kein "weltfremdes Ideal", er hat ganz und gar das Wesen des Kindes im Blick. Wer dies nicht erleben kann, ist vielmehr umgekehrt schon zu sehr Bürger einer idealfremden Welt geworden.

# Reaktionen auf "Eine Klasse voller Engel"

Hier finden Sie Reaktionen auf das Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" von Mieke Mosmuller. | Langfassungen von Beiträgen werden über einen Link (>>) hinter dem Autorennamen erreicht. | > Direkt zu allen Langfassungen. | > Rückmeldung schreiben.

#### Übersicht

16.09.09: "Das aktuelle Buch über (Waldorf)Pädagogik" (Michiel Suurmond).

03.09.09: "kann kaum klarer ausgeführt werden, als es die Autorin beispielhaft tut" (Markus Steenbock).

26.08.09: "Etwas Vergleichbares ... noch nicht veröffentlicht" (Dieter Centmayer).

23.08.09: "Ohne echte Verinnerlichung wirkt es nur aufgesetzt".

04.07.09: "Urgrund des Widerstandes die Angst vor dem Geist" (KlausMaria Freydank).

23.06.09: "Schöne neue Gebäude, aber kein Inhalt mehr".

05.06.09: "Diese Besinnung wird immer notwendiger".

# 16.09.09: "DAS aktuelle Buch über (Waldorf)Pädagogik"

[...] Frau Mosmuller selbst schreibt in Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst, sie habe den Versuch gewagt, sich...

'zum Geist der Waldorfpädagogik zu erheben und von ihm aus die Worte zu suchen, um auszudrücken, wie eine freie Pädagogik sich im 21. Jahrhundert zu gestalten hätte.' (S. 20)

#### Vergebens wird man sich anderswo nach einem 'gelungeren' Versuch umsehen.

Eine Klasse voller Engel ist also ein reiches Buch. Der Nuance, der Dialektik und des Gleichgewichtes wegen seien hier, in diesem Kommentar, keine Einzelheiten hervorgehoben – nur eine ganzheitliche Wiedergabe würde dem Buch gerecht werden, oder eigentlich doch auch nicht: allein gemeinsames Studium des Werkes, lebendige Gespräche darüber und die Verwirklichung - immer werdend, immer werdend - der geschilderten Ideale.

Ob es nun Abschnitte über das lernende Kind betrifft, oder über richtige Vorgänge in der Lehrerkonferenz, oder über die (riesigen) Gefahren der Kinderbesprechung, oder über die ideale Ausbildung der Waldorflehrer usw., *Eine Klasse voller Engel* ist das aktuelle Buch über die (Waldorf)Pädagogik. Es zeigt uns den Weg, auf dem wir weitergehen sollten, genauer: den Weg, den wir ernsthaft und voller Mut und Freude einschlagen sollten. Und wie alle wirklichen anthroposophischen Schriften wirkt das Buch als ein kräftiger Aufruf zur Selbsterziehung.

Michiel Suurmond; Historiker, Waldorflehrer, Amsterdam >>

## 03.09.09: "kann kaum klarer ausgeführt werden, als es die Autorin beispielhaft tut"

Wie es um die Waldorfschulen steht, werde ich außenstehender Beobachter nur eingeschränkt beurteilen können. Das, was sich da als Reaktion auf Mieke Mosmullers Buch an unterschwelligen Problemen offenbart, weckt in mir aber dennoch den Wunsch, etwas der Sache zuliebe, um die es hier geht, beizutragen. [...]

Der Wunsch bzw. die Notwendigkeit, die Waldorfpädagogik aus ihrem lebendigen Wesensgrund heraus mitzubewegen oder reformieren zu wollen, ist ein ganz anderer, als aus der abstrakt äußerlichen Anschauung, die diese Pädagogik bloß auf eine modellhafte und verstandesmäßige Weltanschauung reduziert, was sie zuallerletzt sein will. Erschließen tut sie sich mir tatsächlich nur dann, wenn ich mich aus der weltanschaulichen Vorstellung erhebe und sie zum eigenen erfahrbaren Erkenntnisweg mache. Was die Pädagogik notwendigerweise zum Erleben führen kann und was es heute dazu braucht, kann kaum klarer ausgeführt werden, als es die Autorin in ihrem Buche "Eine Klasse voller Engel" beispielhaft tut.

Der bloße äußere Schein einer Pädagogik, die nicht in ihrer tatsächlichen Gestalt dahinter verwirklicht wird, birgt in sich die große Gefahr, auch in bester Absicht, sich vom eigentlichen Sinn und Zweck unbemerkt in das Gegenteil zu verlieren, wodurch wesengemäß etwas anderes an die Stelle des Richtigen treten muss.

Es scheint mir erst dann angebracht, von Waldorfpädagogik zu sprechen, wenn der angehende Lehrer mehr als bloß Interesse für die Erfahrung des Übungsweges im reinen Denken aufbringt und er sich ebenso meditativ in die Allgemeine Menschenkunde hineinarbeitet sowie eine tätige christliche Haltung verinnerlicht, die, wenn nicht bereits vorhanden, sich gerade auf Grundlage der Inhalte der Geisteswissenschaft vertiefen wird.

Markus Steenbock, Bundesamt für Seeschifffahrt, HH >>

## 26.08.09: "Etwas Vergleichbares ... noch nicht veröffentlicht"

[...] Mit klarer, bewusster, geistgetragener Begrifflichkeit und Gedankenführung entwickelt Frau Mosmuller ein umfassendes Bild einer Waldorf-Lehrerausbildung und betrachtet mit konsequenter Urteilskraft Symptome heutiger Waldorfpädagogik. Etwas Vergleichbares wurde bisher aus anthroposophischer Gesinnung heraus nach meiner

**Kenntnis noch nicht veröffentlicht.** Jedem Waldorflehrer, der mit Sorge auf die heutige Situation in den Lehrerkollegien blickt und dem die Zukunft der Waldorfpädagogik am Herzen liegt, sei es empfohlen, dieses Buch zu lesen und selbstkritisch die Inhalte zu bewegen.

Dieter Centmayer, Waldorflehrer und Dozent in der Lehrerausbildung. >>

## 23.08.09: "Ohne echte Verinnerlichung wirkt es nur aufgesetzt"

Wenn man zig Jahre das Gleiche praktiziert und plötzlich alles in Frage gestellt wird, kann ich eine gewisse Entrüstung verstehen. Wenn sich aber die erste Aufregung gelegt hat, sollte man in der Lage sein, sich objektiv mit den Argumenten für oder gegen etwas auseinander zu setzen. Erst dann ist im Grunde genommen ein Urteil möglich. Schade, dass sich viele Menschen gleich in ihrer Person angegriffen fühlen.

M. und ich haben mittlerweile mit einigen anderen Menschen gesprochen, die mal Kinder auf der Waldorfschule XX hatten oder noch haben. Es war erschütternd zu erfahren, dass die meisten Erfahrungsberichte eher negativ waren! Da hatten oft die Lehrer die Klasse einfach nicht im Griff (die Kinder beschäftigten sich beispielsweise lieber mit PC-Spielen, als dem Unterricht zu folgen). Diejenigen, die was lernen wollten, wechselten dann ins Gymnasium, so dass die Klasse nur aus lernunwilligen Schülern bestand. Auch die Klassengröße wurde kritisiert – auf lernschwache Kinder kann nicht gesondert eingegangen werden und diejenigen, die pfiffig sind und den anderen voraus, langweilen sich. Eurythmie ist irgendwann für die Jungs ein Reizfach, ständig fallen wegen Krankheit der Lehrer ganze Unterrichtstage aus, und und und...Es war wirklich erschütternd zu hören, wie unzufrieden und genervt viele "Ehemalige" waren, die dann die Schule gewechselt haben. [...]

Selbst M. hat in der Zwischenzeit mit dem einen oder anderen Punkt so seine Probleme und hätte es am liebsten, wenn XX in die Regelschule wechselt. [...]

Insgesamt finde ich auch, dass die meisten Lehrer zwar bemüht sind, die gelernte Methodik der Waldorfpädagogik anzuwenden, **aber ohne jede echte Verinnerlichung wirkt es nur aufgesetzt, auswendig gelernt.** [...] Ich hoffe nur, dass Mieke Mosmullers Buch doch noch die gebührende Beachtung findet... *A.R.* 

## 04.07.09: "Urgrund des Widerstandes die Angst vor dem Geist"

Vielen Dank für Ihren Aufsatz. Ihren 'Entgegnungen...' ist ja nichts hinzufügen, denn sie sind stimmig und im Grunde zeigen Sie auf, dass der Urgrund des Widerstandes gegen das Buch von Frau Mosmuller die Angst ist, die Angst vor dem Geist und dem Anerkennen seiner Realität. Da helfen auch noch so ausgeklügelte Worthülsen der 'Kritiker' des Buches nicht darüber hinweg, denn diese tun ja das nicht, was Sie am Ende Ihres Aufsatzes schreiben: "Mieke Mosmullers Buch braucht keine schnellen Leser. Es braucht beim Lesen die rechte Gesinnung – Unvoreingenommenheit, Wahrhaftigkeit, eine Liebe zum lebendigen Geist, zur Anthroposophie, Liebe zum Wesen des Kindes und des Menschen. Wenn man diese Gesinnung in sich aufrufen und wirklich lebendig machen kann, wenn man alle Vorurteile und alles "Gewusste" einmal beiseitelassen kann und dann wirklich liest, erlebend liest – dann entdeckt man Seite für Seite ein Buch, das zum Wesen des Kindes hinführen will und auch wirklich hinführt." Um das Wesen des Kindes geht es und um nichts anderes! Weil das so ist, sind auch die Angriffe so massiv, denn wohin richten die Widersacher ihr heutiges Augenmerk. [...]

Eine Auflistung der Symptome dieses Prozesses würde Seiten füllen. Die Tragödie ist aber, dass die einzige Bewegung, die dem etwas entgegenstellen könnte, die Heilendes in die Welt bringen könnte, in großen Teilen sich daran beteiligt.

Das ist doch das Anliegen von Frau Mosmuller darauf aufmerksam zu machen ('Ändert Euren Sinn'), auch wenn Sie es nicht so direkt, in dem oben gesagten Sinne, ausspricht. Nun hat sie aber den Schleier angehoben und das Christus-Licht fiel auf das, was sich verborgen wähnte.

KlausMaria Freydank >>>

# 23.06.09 "Schöne neue Gebäude, aber kein Inhalt mehr"

[...] Zwar bin ich Waldorfkindergärtner, habe aber die Waldorfschule XX mitbegründet (Als Vater, Mitarbeiter und Vorsitzender des Schulvereins), den Hortverein ins Leben gerufen, den Hort aufgebaut und als Ein-Mann-Einrichtung drei Jahre geführt und geleitet. In den Jahren danach lebten meine Frau und ich in einer anthroposophischen Dorfgemeinschaft, waren dann in einer Heimsonderschule am Bodensee tätig und anschließend war ich vier Jahre Hortner an der Waldorfschule YY. Ein Grund dort aufzuhören und meinen Beruf vielleicht sogar ganz aufzugeben, waren eben jene Erscheinungen, die damals schon anfingen, die sie in ihrem Beitrag auf Ihrer Webseite beschreiben. [...] Um alles wurde sich gekümmert, aber 'Allgemeine Menschenkunde' - o Gott, o Graus! Nahm man den Namen Rudolf Steiners in den Mund, dann war es schon fast ein Sakrileg. Hüllenbildung fand statt: Schöne neue Gebäude, aber kein Inhalt mehr. Aber das, Herr Niederhausen, fand ich ebenso in den Camphilleinrichtungen, in den anthroposophischen Einrichtungen der Sozialtherapie und Heilpädagogik, in den Waldorfkindergärten. Ein Niedergang. Nichts hat sich geändert und alles ist noch schlimmer geworden. Zumindest in den westeuropäischen Ländern, besonders vielleicht sogar in Deutschland.

Aber wissen Sie, natürlich wissen Sie es, in den östlichen Ländern, da geschehen andere Dinge, da besinnen sich die Menschen wieder auf den Ursprung und sie wissen, dass sie damit Zukunft schaffen. Dort erlebe ich Zukunft. Ich schicke Ihnen als Anhang den Bericht einer Camphill-Gemeinschaft in Ungarn. Mir traten die Tränen in die Augen, als ich ihn las. Es gibt sie, es gibt die Menschen, die das tun, was ich schon seit Jahrzehnten immer wieder und immer wieder angemahnt habe. Wofür ich ausgelacht, verspottet und angefeindet wurde. Die 'Parzival-Frage' wurde dort gestellt und sie wurde gehört. Die Menschen änderten ihren Sinn.

Die Frage lautete: "Müssen wir unbedingt diese [staatlichen] Vorschriften erfüllen? Warum kämpfen wir für etwas, wovon wir wissen, dass es nicht gut für uns ist?" und sie fanden die Antwort darauf: "Lieber arm aber frei, als reich aber tot!".

[...] Schon im Jahre 1985 sagte Stefan Leber, in einem Gespräch, das wir beide hatten, sinngemäß zu mir: "Ach, wissen Sie, Herr F., wenn ich so durch Deutschland fahre und mir die Waldorfschulen ansehe, dann könnte man an 80% der Schulen das Schild 'Waldorfschule' entfernen und 'Reformschule' oder 'Waldorforientiert' oder so ähnlich anbringen, das wäre dann wahrer." Wie viele WS gab es zu dieser Zeit und wie viele gibt es heute und sie nennen sich immer noch 'Waldorfschule' oder 'Rudolf-Steiner-Schule' oder...oder...und was noch schlimmer ist, sie nennen sich 'frei'. Das ist die größte Lüge. [...]
F.

## 05.06.09: "Diese Besinnung wird immer notwendiger"

Vielen Dank für die Buchempfehlung "Eine Klasse..." von Mieke Mosmuller! Ich habe sie also erhalten und mich sehr gefreut, dass Frau Mosmuller nun auch direkt der Waldorfbewegung wieder die Gelegenheit gibt, sich auf die eigentliche "Quelle" zu besinnen.

Diese Besinnung wird immer notwendiger, wie ich selbst ja gerade ganz konkret in der letzten Zeit erfahren habe. Hätte ich mein "Köpfchen" gebeugt und hätte ich brav gewisse aus meiner Sicht absurde Entwicklungen mitgemacht, dann wäre auch ich jetzt noch ein "lieber Kollege". Doch es ist schon alles gut, denn wie sich das Kollegium fast geschlossen nach meinem Weggang benommen hat, das bestätigt mich in meinem Entschluss. Immerhin gab es kräftig Rückendeckung von Schüler- und Elternseite, und zwei weitere Kolleginnen haben (mehr oder weniger aus Solidarität) ebenfalls gekündigt... [...]

B.

# Reaktionen auf "Eine Klasse voller Engel" (Langfassungen)

Hier finden Sie Reaktionen auf das Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" von Mieke Mosmuller. \ Zurück zu den Kurzfassungen.

#### Übersicht

16.09.09: "Das aktuelle Buch über (Waldorf)Pädagogik" (Michiel Suurmond).

03.09.09: "kann kaum klarer ausgeführt werden, als es die Autorin beispielhaft tut" (Markus Steenbock).

26.08.09: "Etwas Vergleichbares ... noch nicht veröffentlicht" (Dieter Centmayer).

23.08.09: "Ohne echte Verinnerlichung wirkt es nur aufgesetzt".

04.07.09: "Urgrund des Widerstandes die Angst vor dem Geist" (KlausMaria Freydank)

23.06.09: "Schöne neue Gebäude, aber kein Inhalt mehr".

05.06.09: "Diese Besinnung wird immer notwendiger".

# 16.09.09: "DAS aktuelle Buch über (Waldorf)Pädagogik"

Wie unterscheidet man anthroposophische Geistesforscher von Pedanten und Scharlatanen, aber auch von 'bloßen' Steiner-Interpreten? Leicht zu beantworten ist diese Frage nicht. Aber versuchsweise könnten wir zunächst den Pedanten, den Scharlatan und den Interpreten in uns selbst aufsuchen. Und? Erkennen wir sie da und dort auch in Schriften wieder? Oder manchmal auch - und dann wird es interessant - gerade nicht...?

Zweitens gibt es einen subtilen Vorgang, auf den u.a. der am 2. September diesen Jahres verstorbene Ernst Katz aufmerksam gemacht hat. Im Vortrag 'The mission of Rudolf Steiner', 2004 in Detroit gehalten, sagte dieser niederländisch-amerikanische Anthroposoph in Bezug auf Rudolf Steiner:

'A [...] characteristic that permeates all of anthroposophy can be found by observing one's own reaction of feelings when one is exposed to any aspect of it. To understand what I mean here requires subtle self-observation. One can then feel in all of Rudolf Steiner's works - whether they be philosophical, esoteric, artistic; whether they be buildings, sculptures, paintings, discourses about history, science, medicine, agriculture, education, or what have you; in short, in everything that he placed into the world – a slight inner pull that tends to loosen one's being from one's physical body. This effect is particularly pronounced when one watches a good performance of classical eurythmy. This characteristic is typical for the work of a Great Initiate.'

Eben diese Empfindung ist eine solche, die man bei unbefangenem Studium der Bücher von Mieke Mosmuller spüren

Frau Mosmuller selbst schreibt in Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst, sie habe den Versuch gewagt,

'zum Geist der Waldorfpädagogik zu erheben und von ihm aus die Worte zu suchen, um auszudrücken, wie eine freie Pädagogik sich im 21. Jahrhundert zu gestalten hätte.' (S. 20)

Vergebens wird man sich anderswo nach einem 'gelungeren' Versuch umsehen.

Eine Klasse voller Engel ist also ein reiches Buch. Der Nuance, der Dialektik und des Gleichgewichtes wegen seien hier, in diesem Kommentar, keine Einzelheiten hervorgehoben - nur eine ganzheitliche Wiedergabe würde dem Buch gerecht werden, oder eigentlich doch auch nicht: allein gemeinsames Studium des Werkes, lebendige Gespräche darüber und die Verwirklichung - immer werdend, immer werdend - der geschilderten Ideale.

Ob es nun Abschnitte über das lernende Kind betrifft, oder über richtige Vorgänge in der Lehrerkonferenz, oder über die (riesigen) Gefahren der Kinderbesprechung, oder über die ideale Ausbildung der Waldorflehrer usw., Eine Klasse voller Engel ist das aktuelle Buch über die (Waldorf)Pädagogik. Es zeigt uns den Weg, auf dem wir weitergehen sollten, genauer: den Weg, den wir ernsthaft und voller Mut und Freude einschlagen sollten. Und wie alle wirklichen anthroposophischen Schriften wirkt das Buch als ein kräftiger Aufruf zur Selbsterziehung.

Michiel Suurmond; Historiker, Waldorflehrer, Amsterdam

## 03.09.09: "kann kaum klarer ausgeführt werden, als es die Autorin beispielhaft tut"

Wie es um die Waldorfschulen steht, werde ich außenstehender Beobachter nur eingeschränkt beurteilen können. Das, was sich da als Reaktion auf Mieke Mosmullers Buch an unterschwelligen Problemen offenbart, weckt in mir aber dennoch den Wunsch, etwas der Sache zuliebe, um die es hier geht, beizutragen.

Walddorfschüler bin ich nicht gewesen. Bis vor drei Jahren hatte ich auch von der Anthroposophie nicht gehört. Was ich hier anführe, ist meine persönliche Erfahrung, die ich allem voran den Schriften Rudolf Steiners zu verdanken habe. Ohne pädagogische Kenntnis bin ich etwa Mitte Dreißig überraschend zum Vater zweier kleiner Kinder geworden,

welche aus schwierigen Familienverhältnissen zu mir kamen. Der Anthroposophie begegnete ich ebenso plötzlich. Mir wurde klar, dass, wenn irgendein Wahrheitsgehalt in ihr lag, auch eine Möglichkeit da sein muss, einen prüfbaren Weg zu ihr zu finden und daran zu wachsen. So versuchte ich mir zunächst die pädagogischen Schriften Rudolf Steiners zu erarbeiten. Aufgrund der daraus gewonnenen Erkenntnisse und der praktischen Umsetzung konnte ich allmählich eine sehr positive Entwicklung an den Kindern beobachten, die mir vorher aus Unkenntnis dieser Menschenkunde selbst hervorzubringen unmöglich gewesen wäre. Ich staune, wie gesetzmäßig aber beweglich diese Pädagogik doch ist. Ich bin durch meine Erfahrungen überzeugt davon, dass in aktuellen Erziehungsfragen und Problemen die Grundlagen, welche in den Anfängen der Waldorfpädagogik von Rudolf Steiner gegeben worden sind, noch immer, oder gerade heute ihre erfolgreiche Anwendung finden können, sofern man bereit ist, zu ihrem wahren Wesen vorzudringen. Dringe ich schließlich zu diesem eigentlichen Kern vor, so erlebe ich, wie sich aus ihr das Richtige schöpfen lässt und für jede noch so ungewohnte neue Lebenssituation anwendbar wird.

Der Wunsch bzw. die Notwendigkeit, die Waldorfpädagogik aus ihrem lebendigen Wesensgrund heraus mitzubewegen oder reformieren zu wollen, ist ein ganz anderer, als aus der abstrakt äußerlichen Anschauung, die diese Pädagogik bloß auf eine modellhafte und verstandesmäßige Weltanschauung reduziert, was sie zuallerletzt sein will. Erschließen tut sie sich mir tatsächlich nur dann, wenn ich mich aus der weltanschaulichen Vorstellung erhebe und sie zum eigenen erfahrbaren Erkenntnisweg mache. Was die Pädagogik notwendigerweise zum Erleben führen kann und was es heute dazu braucht, kann kaum klarer ausgeführt werden, als es die Autorin in ihrem Buche "Eine Klasse voller Engel" beispielhaft tut.

Der bloße äußere Schein einer Pädagogik, die nicht in ihrer tatsächlichen Gestalt dahinter verwirklicht wird, birgt in sich die große Gefahr, auch in bester Absicht, sich vom eigentlichen Sinn und Zweck unbemerkt in das Gegenteil zu verlieren, wodurch wesengemäß etwas anderes an die Stelle des Richtigen treten muss.

Es scheint mir erst dann angebracht, von Waldorfpädagogik zu sprechen, wenn der angehende Lehrer mehr als bloß Interesse für die Erfahrung des Übungsweges im reinen Denken aufbringt und er sich ebenso meditativ in die Allgemeine Menschenkunde hineinarbeitet sowie eine tätige christliche Haltung verinnerlicht, die, wenn nicht bereits vorhanden, sich gerade auf Grundlage der Inhalte der Geisteswissenschaft vertiefen wird.

Markus Steenbock, Bundesamt für Seeschifffahrt, HH

26.08.09: "Etwas Vergleichbares ... noch nicht veröffentlicht"

#### Ein ernster Blick auf die Waldorfpädagogik

Waldorfpädagogik ist ohne lebendig und aktiv empfundene und erarbeitete Anthroposophie nicht denkbar. Gehört doch die "Allgemeine Menschenkunde" zu den anspruchsvollsten anthroposophischen Inhalten. Die Menschenkunde kann sich in der Seele nur entfalten, wenn sie auf einen geisteswissenschaftlich vorbereiteten und ständig gepflegten Boden fällt. Rudolf Steiner sprach davon, dass man Menschenkunde aufnehme, sie meditiere und dass dann aus der Seele die rechten Eingebungen für den Unterricht quellen.

Dieses wurde und wird nicht immer in der Waldorflehrerschaft mit dem nötigen Ernst empfunden. Die Tragik, die diese Tatsache für die heutige Situation der Waldorfschulen bedeutet, hat die holländische Ärztin und Autorin Mieke Mosmuller veranlasst, das Buch "Eine Klasse voller Engel" zu schreiben.

Darin wendet sie sich an diejenigen, die Rudolf Steiners ureigentliches pädagogisch-geistiges Anliegen ernst nehmen und in seinem Sinne Waldorfpädagogik verwirklichen wollen. Sie sieht, dass die schon von Steiner geschilderte Gefahr, dass das Anthroposophische durch das intellektuelle Denken – auch in den Seelen gut meinender Anthroposophen – zu erstarren und ersterben droht, in starkem Maße eingetreten ist.

Schon in der Ausbildung zum Waldorflehrer nehmen nach ihrer Erkenntnis die Studierenden pädagogische und geistige Inhalte so auf wie andere Wissensinhalte auch. Meist seien die Fähigkeiten für einen lebendigen Umgang mit diesen Wissensinhalten noch gar nicht entwickelt und auch später im aktiven Berufsleben würden diese Fähigkeiten nicht mehr ausreichend ausgebildet.

Mieke Mosmuller entwickelt deshalb in diesem Buch Methoden und Inhalte, die in der Waldorflehrerausbildung hinzu kommen oder verstärkt werden müssen, damit die Seelen der Studierenden die nötigen Empfindungsfähigkeiten entwickeln, bevor anthroposophische und menschenkundliche Inhalte an sie herangebracht werden.

Als Ausgangspunkt nimmt sie z.B. die Notwendigkeit, dass zunächst die Stimmung der Ehrfurcht entwickelt werden solle:

"Die erste Qualität der Seele, diese wunderbare Fähigkeit, die erweckt werden muss, liegt in unserer Zeit tief in der Seele verborgen. Meistens ist sie gar nicht da, scheint nicht angelegt zu sein… Es ist die Stimmung, die in "Wie erlangt man…." als Grundstimmung gefordert wird, als erste Bedingung. Es ist die Stimmung der Ehrfurcht, … Wer Kinder erziehen will, muss den Pfad der Verehrung gegangen sein…." (S.33)

Mit klarer, bewusster, geistgetragener Begrifflichkeit und Gedankenführung entwickelt Frau Mosmuller ein umfassendes Bild einer Waldorf-Lehrerausbildung und betrachtet mit konsequenter Urteilskraft Symptome heutiger Waldorfpädagogik. Etwas Vergleichbares wurde bisher aus anthroposophischer Gesinnung heraus nach meiner Kenntnis noch nicht veröffentlicht. Jedem Waldorflehrer, der mit Sorge auf die heutige Situation in den Lehrerkollegien blickt und dem die Zukunft der Waldorfpädagogik am Herzen liegt, sei es empfohlen, dieses Buch zu lesen und selbstkritisch die Inhalte zu bewegen.

Dieter Centmayer, Waldorflehrer und Dozent in der Lehrerausbildung

## 23.08.09: "Ohne echte Verinnerlichung wirkt es nur aufgesetzt"

Wenn man zig Jahre das Gleiche praktiziert und plötzlich alles in Frage gestellt wird, kann ich eine gewisse Entrüstung verstehen. Wenn sich aber die erste Aufregung gelegt hat, sollte man in der Lage sein, sich objektiv mit den Argumenten für oder gegen etwas auseinander zu setzen. Erst dann ist im Grunde genommen ein Urteil möglich. Schade, dass sich viele Menschen gleich in ihrer Person angegriffen fühlen.

M. und ich haben mittlerweile mit einigen anderen Menschen gesprochen, die mal Kinder auf der Waldorfschule XX hatten oder noch haben. Es war erschütternd zu erfahren, dass die meisten Erfahrungsberichte eher negativ waren! Da hatten oft die Lehrer die Klasse einfach nicht im Griff (die Kinder beschäftigten sich beispielsweise lieber mit PC-Spielen, als dem Unterricht zu folgen). Diejenigen, die was lernen wollten, wechselten dann ins Gymnasium, so dass die Klasse nur aus lernunwilligen Schülern bestand. Auch die Klassengröße wurde kritisiert – auf lernschwache Kinder kann nicht gesondert eingegangen werden und diejenigen, die pfiffig sind und den anderen voraus, langweilen sich. Eurythmie ist irgendwann für die Jungs ein Reizfach, ständig fallen wegen Krankheit der Lehrer ganze Unterrichtstage aus, und und und...Es war wirklich erschütternd zu hören, wie unzufrieden und genervt viele "Ehemalige" waren, die dann die Schule gewechselt haben. [...]

Selbst M. hat in der Zwischenzeit mit dem einen oder anderen Punkt so seine Probleme und hätte es am liebsten, wenn XX in die Regelschule wechselt. [...]

Insgesamt finde ich auch, dass die meisten Lehrer zwar bemüht sind, die gelernte Methodik der Waldorfpädagogik anzuwenden, **aber ohne jede echte Verinnerlichung wirkt es nur aufgesetzt, auswendig gelernt.** [...] Ich hoffe nur, dass Mieke Mosmullers Buch doch noch die gebührende Beachtung findet... *A.R.* 

## 04.07.09: "Urgrund des Widerstandes die Angst vor dem Geist"

Vielen Dank für Ihren Aufsatz. Ihren <u>'Entgegnungen...'</u> ist ja nichts hinzufügen, denn sie sind stimmig und im Grunde zeigen Sie auf, dass der Urgrund des Widerstandes gegen das Buch von Frau Mosmuller die Angst ist, die Angst vor dem Geist und dem Anerkennen seiner Realität. Da helfen auch noch so ausgeklügelte Worthülsen der 'Kritiker' des Buches nicht darüber hinweg, denn diese tun ja das nicht, was Sie am Ende Ihres Aufsatzes schreiben:

"Mieke Mosmullers Buch braucht keine schnellen Leser. Es braucht beim Lesen die rechte Gesinnung – Unvoreingenommenheit, Wahrhaftigkeit, eine Liebe zum lebendigen Geist, zur Anthroposophie, Liebe zum Wesen des Kindes und des Menschen. Wenn man diese Gesinnung in sich aufrufen und wirklich lebendig machen kann, wenn man alle Vorurteile und alles "Gewusste" einmal beiseitelassen kann und dann wirklich liest, erlebend liest – dann entdeckt man Seite für Seite ein Buch, das zum Wesen des Kindes hinführen will und auch wirklich hinführt."

Um das Wesen des Kindes geht es und um nichts anderes! Weil das so ist, sind auch die Angriffe so massiv, denn wohin richten die Widersacher ihr heutiges Augenmerk. Sie richten es gerade auf dieses Wesen. Es soll nicht nur nicht wahrgenommen, erkannt werden (Verschleierungstaktik). Es soll in Gefangenschaft genommen, es soll verkrüppelt – ja es soll zerstört werden. Das ist die Stoßrichtung, die immer deutlicher und deutlicher wird. Für den, der es sehen will. Dieses Erleben habe ich schon seit einer geraumen Weile und es ist immer stärker in den vergangenen Jahren geworden. Urbild für dieses 'Verbrechen an den Seelen der Kinder' ist für mich das 'Kaspar-Hauser-Schicksal'. Nun nicht mehr an einem einzelnen vollzogen, sondern weltweit gerichtet gegen alle Kinderseelen.

Eine Auflistung der Symptome dieses Prozesses würde Seiten füllen. Die Tragödie ist aber, dass die einzige Bewegung, die dem etwas entgegenstellen könnte, die Heilendes in die Welt bringen könnte, in großen Teilen sich daran beteiligt.

Das ist doch das Anliegen von Frau Mosmuller darauf aufmerksam zu machen ('Ändert Euren Sinn'), auch wenn Sie es nicht so direkt, in dem oben gesagten Sinne, ausspricht. Nun hat sie aber den Schleier angehoben und das Christus-Licht fiel auf das, was sich verborgen wähnte.

KlausMaria Freydank

# 23.06.09 "Schöne neue Gebäude, aber kein Inhalt mehr"

[...] Zwar bin ich Waldorfkindergärtner, habe aber die Waldorfschule XX mitbegründet (Als Vater, Mitarbeiter und Vorsitzender des Schulvereins), den Hortverein ins Leben gerufen, den Hort aufgebaut und als Ein-Mann-Einrichtung drei Jahre geführt und geleitet. In den Jahren danach lebten meine Frau und ich in einer anthroposophischen Dorfgemeinschaft, waren dann in einer Heimsonderschule am Bodensee tätig und anschließend war ich vier Jahre Hortner an der Waldorfschule YY. Ein Grund dort aufzuhören und meinen Beruf vielleicht sogar ganz aufzugeben, waren eben jene Erscheinungen, die damals schon anfingen, die sie in ihrem Beitrag auf Ihrer Webseite beschreiben.

[...] Um alles wurde sich gekümmert, aber 'Allgemeine Menschenkunde' - o Gott, o Graus! Nahm man den Namen Rudolf Steiners in den Mund, dann war es schon fast ein Sakrileg. Hüllenbildung fand statt: Schöne neue Gebäude, aber kein Inhalt mehr. Aber das, Herr Niederhausen, fand ich ebenso in den Camphilleinrichtungen, in den anthroposophischen Einrichtungen der Sozialtherapie und Heilpädagogik, in den Waldorfkindergärten. Ein Niedergang. Nichts hat sich geändert und alles ist noch schlimmer geworden. Zumindest in den westeuropäischen Ländern, besonders vielleicht sogar in Deutschland.

Aber wissen Sie, natürlich wissen Sie es, in den östlichen Ländern, da geschehen andere Dinge, da besinnen sich die Menschen wieder auf den Ursprung und sie wissen, dass sie damit Zukunft schaffen. Dort erlebe ich Zukunft. Ich schicke Ihnen als Anhang den Bericht einer Camphill-Gemeinschaft in Ungarn. Mir traten die Tränen in die Augen, als ich ihn las. Es gibt sie, es gibt die Menschen, die das tun, was ich schon seit Jahrzehnten immer wieder und immer wieder angemahnt habe. Wofür ich ausgelacht, verspottet und angefeindet wurde. Die 'Parzival-Frage' wurde dort gestellt und sie wurde gehört. Die Menschen änderten ihren Sinn.

Die Frage lautete: "Müssen wir unbedingt diese [staatlichen] Vorschriften erfüllen? Warum kämpfen wir für etwas, wovon wir wissen, dass es nicht gut für uns ist?" und sie fanden die Antwort darauf: "Lieber arm aber frei, als reich aber tot!".

[...] Schon im Jahre 1985 sagte Stefan Leber, in einem Gespräch, das wir beide hatten, sinngemäß zu mir: "Ach, wissen Sie, Herr F., wenn ich so durch Deutschland fahre und mir die Waldorfschulen ansehe, dann könnte man an 80% der Schulen das Schild 'Waldorfschule' entfernen und 'Reformschule' oder 'Waldorforientiert' oder so ähnlich anbringen, das wäre dann wahrer." Wie viele WS gab es zu dieser Zeit und wie viele gibt es heute und sie nennen sich immer noch 'Waldorfschule' oder 'Rudolf-Steiner-Schule' oder...oder...und was noch schlimmer ist, sie nennen sich 'frei'. Das ist die größte Lüge. [...]

F.

# 05.06.09: "Diese Besinnung wird immer notwendiger"

Vielen Dank für die Buchempfehlung "Eine Klasse..." von Mieke Mosmuller! Ich habe sie also erhalten und mich sehr gefreut, dass Frau Mosmuller nun auch direkt der Waldorfbewegung wieder die Gelegenheit gibt, sich auf die eigentliche "Quelle" zu besinnen.

Diese Besinnung wird immer notwendiger, wie ich selbst ja gerade ganz konkret in der letzten Zeit erfahren habe. Hätte ich mein "Köpfchen" gebeugt und hätte ich brav gewisse aus meiner Sicht absurde Entwicklungen mitgemacht, dann wäre auch ich jetzt noch ein "lieber Kollege". Doch es ist schon alles gut, denn wie sich das Kollegium fast geschlossen nach meinem Weggang benommen hat, das bestätigt mich in meinem Entschluss. Immerhin gab es kräftig Rückendeckung von Schüler- und Elternseite, und zwei weitere Kolleginnen haben (mehr oder weniger aus Solidarität) ebenfalls gekündigt... [...]

B.

# Zwei Arten von Waldorfpädagogik – oder: Trugbild und Wesen

Vom Geisteskampf um ein Buch über das Wesen der Waldorfpädagogik.

"Der Mensch in der Welt wirkt nicht nur durch dasjenige, was er tut, sondern vor allem durch dasjenige, was er ist." (Rudolf Steiner).

# Zwei Arten von Anthroposophie...

Durch mein Eintreten für das wunderbare Buch "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" wurde mir nochmals schlagartig klarer, dass es *zwei* Arten von "Anthroposophie" und "Anthroposophen" gibt.

Die eine Art "Anthroposophen" sind im wesentlichen mit dem Sein und Werden der heutigen "Anthroposophie" zufrieden. Sie haben ein gutes Gefühl damit, dass sie immer weiter an der "Anthroposophie" arbeiten, die "Tochterbewegungen" weiterentwickeln usw.

Diese Gruppe bildet im wesentlichen das Netz der etablierten anthroposophischen Bewegung und ihrer Tochterbewegungen. Es gibt feste Strukturen, Institutionen, aktiv tätige Menschen, Tagungen und Seminare, die Weihnachtstagung ist nicht "verduftet", alles ist in Ordnung, auch wenn es natürlich immer noch besser sein könnte – aber daran wird gearbeitet...

Die andere Art von Anthroposophen hat ein ganz anderes Empfinden und Erkennen: Ihre Liebe zur Anthroposophie geht so tief, dass sie empfinden und *sehen*, wie das Wesen der Anthroposophie überall noch nicht verwirklicht wird – ja, wie es durch diese tätige Nicht-Verwirklichung noch nicht einmal *berührt* wird. Es gibt tatsächlich zwei Arten von Anthroposophie... Es sind die wahre, wesenhafte Anthroposophia und ihr heutiges, äußeres Scheinbild bzw. Trugbild.

Diese Anthroposophen, die die Anthroposophie wirklich lieben, blicken ehrfürchtig auf das, was sie nur ansatzweise erahnen, ansatzweise erkennen, denn Anthroposophia ist immer viel größer... Diese Anthroposophen sind die "Stillen im Lande", jene, die sich in ihrem wahrhaftigen Ernst und ihrer tiefen Liebe für die Anthroposophie in allen etablierten Strukturen zurückgestoßen finden – oder selbst gar kein Bedürfnis haben, sich auf dieses äußerliche Scheinbild einzulassen (obwohl sie im Leben ebenso tätig und aktiv sind!).

Wenn diese Anthroposophen gegenüber den ersteren von ihrem Erleben der Anthroposophie sprechen, werden sie nicht verstanden. Man antwortet ihnen: "Was denn? Wir tun doch schon alles, was wir tun können... Schließt euch doch uns an..."

Der Unterschied zwischen beiden ist nicht die Frage, ob "das Glas halbvoll oder halbleer" ist – es ist die Frage, ob man überhaupt von einem Glas oder einem ganzen Kosmos spricht... Man spricht von völlig Verschiedenem!

### ... und Waldorfpädagogik

# Welche Anthroposophie die wahre ist, offenbart sich dann, wenn beide aufeinandertreffen.

Dies geschah, als das Buch "Eine Klasse voller Engel" erschien und von mir der Schulbewegung empfohlen wurde. Die erste Art von "Anthroposophen" bzw. "Waldorfpädagogen" sieht in dem Buch eine üble, "persönliche Kritik" an der Waldorfbewegung und im Positiven allenfalls ein paar "gute Ansätze und Ideen". Die zweite Art sieht in dem Buch die Entfaltung der Idee und des Wesens der Waldorfpädagogik… Und die Kritik erkennen diese letzteren Anthroposophen als Beschreibung von Symptomen, die ganz klar zeigen, wo überall die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfpädagogik vollkommen fehlt – wo man also dem äußeren Schein nach (Lehrplan, Methodik usw.) von "Waldorfpädagogik" sprechen kann, aber ihre Grundlage, ihr Wesen überhaupt nicht da ist…

Es ist keine Frage, dass "jeder sich nach besten Kräften bemüht" – die Frage ist, um was man sich bemüht. Und wieder sind wir bei den zwei verschiedenen Arten von Anthroposophie oder auch Waldorfpädagogik. Die eine erschöpft sich im Streben nach einer Verbesserung der Qualität durch "Qualitätssicherung", im Entwickeln von "neuen Abschlüssen", in Neuerungen wie "Bewegtes Klassenzimmer" oder Portfolio, im gelegentlichen Arbeiten an Texten Rudolf Steiners (bzw. Sekundärliteratur). Die andere sieht das Wesen der Waldorfpädagogik in einer Vertiefung der Anthroposophie, des Verständnisses für das heranwachsende Kind, des Mitempfinden- und Mitleben-Könnens mit dem Kind, des eigenen ganzen Menschseins. Für diese Waldorfpädagogen ist das folgende Zitat ein wirklicher, fortwährender Leitsatz:

"Sie werden nicht gute Erzieher … wenn Sie bloß auf dasjenige sehen werden, was Sie tun … Der Mensch in der Welt wirkt nicht nur durch dasjenige, was er tut, sondern vor allem durch dasjenige, was er ist."

Es ist klar, dass das volle Ideal nie Realität werden kann. Aber es kommt auf das Streben an – und auf die Erkenntnis, wo das Ideal nicht verwirklicht ist. Der wahre Waldorflehrer wird an den Unvollkommenheiten immer leiden – er ist sein eigener schärfster Kritiker. Wer aber die Kritik anderer als zu scharf empfindet oder sie sogar als ganz unberechtigt zurückweist, zeigt nur, dass er eben von einer ganz anderen "Waldorfpädagogik" spricht.

Auch diese Menschen können ihre "Waldorfpädagogik" lieben – aber es geht ihnen weniger um die Anthroposophie als um den Status Quo und eine graduelle Verbesserung. Man liebt den Status Quo, sich selbst, sein Ringen, die "Bewegung"... Wenn dann jemand mit Kritik kommt, dann gilt er als Querulant, denn "es ist doch grundsätzlich alles in Ordnung"? Es gibt vielleicht einen Lehrermangel, viele Lehrer interessieren sich gar nicht für Anthroposophie, im Kollegium wird vielleicht etwas wenig (oder gar keine) Grundlagenarbeit gemacht, mit der "Allgemeinen Menschenkunde" kann man eigentlich fast nichts anfangen usw. – aber eigentlich ist doch alles in Ordnung, und an der "ständigen Verbesserung" wird gearbeitet...

Das also ist das positive (Selbst-)Bild der ersten Art von Menschen. Wenn die anderen Menschen dann ihr Ideal der Waldorfpädagogik schildern und im Kontrast dazu Beispiele, wo dieses Ideal in schlimmer Weise verletzt wird, dann wird ihnen vorgeworfen, sie würden "persönliche Kritik" üben, eine "verbitterte Grundstimmung" in sich tragen usw. – kurz: man blickt auf ihre "Kritik" und stößt sie (mitsamt Kritik und Ideal und allem sonstigen) völlig zurück. Ihre Kritik will immer der Sache dienen, sie aber werden menschlich-persönlich abgewehrt. Man wirft ihnen vor, immer nur zu kritisieren, aber ihr *Ideal* interessiert entweder überhaupt nicht oder man sieht es nicht einmal. Man wirft *ihnen* mangelnde Sozialfähigkeit vor – aber man selbst will mit ihnen nichts zu tun haben...!

#### Abschluss

Wie gravierend die heutigen Probleme sind und wie real die Tatsache der "zwei Arten von Anthroposophie bzw. Waldorfpädagogik" ist, zeigt sich beispielhaft – wiederum als Symptom – an der Rückmeldung eines Waldorflehrers, die ich erhielt:

"Vielen Dank für die Buchempfehlung "Eine Klasse..." von Mieke Mosmuller! Ich habe sie also erhalten und mich sehr gefreut, dass Frau Mosmuller nun auch direkt der Waldorfbewegung wieder die Gelegenheit gibt, sich auf die eigentliche "Quelle" zu besinnen.

Diese Besinnung wird immer notwendiger, wie ich selbst ja gerade ganz konkret in der letzten Zeit erfahren habe. Hätte ich mein "Köpfchen" gebeugt und hätte ich brav gewisse aus meiner Sicht absurde Entwicklungen mitgemacht, dann wäre auch ich jetzt noch ein "lieber Kollege". Doch es ist schon alles gut, denn wie sich das Kollegium fast geschlossen nach meinem Weggang benommen hat, das bestätigt mich in meinem Entschluss. Immerhin gab es kräftig Rückendeckung von Schüler- und Elternseite, und zwei weitere Kolleginnen haben (mehr oder weniger aus Solidarität) ebenfalls gekündigt..."

# Vom Verlust des spirituellen Wesens der Waldorfpädagogik Entgegnung auf einen "Machtspruch von der Kanzel".

Der Leiter der Akademie für anthroposophische Pädagogik in Dornach äußerte sich in symptomatischer Weise über Mieke Mosmullers Buch "Eine Klasse voller Engel". – Antwort auf Thomas Stöckli: Missionarisches Kuriosum. In: Der Schulkreis 4/09, Die Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz.

In der ersten Vorrede zur "Geheimwissenschaft im Umriss" nahm Rudolf Steiner bereits alle Einwände und Urteile vorweg, die diesem Werk begegnen würden (siehe am Ende). Er hatte für all diese Einwände Verständnis, kannte die Quelle, aus der sie entsprangen – nur die Gegner erfassten von seinem Werk nicht das Geringste.

Menschen, die von sich behaupten, sich mit der Anthroposophie verbunden zu fühlen, sollten einem Buch, das aus der Anschauung des geistigen Wesens einer "Sache" geschrieben worden ist, vorsichtiger gegenübertreten. Um so erstaunlicher ist es, dass auch unter ihnen blinde Urteile in derselben Stärke walten, wie Rudolf Steiner sie für die Gegner seines Werkes schilderte.

Ein eklatantes Beispiel für diese Art zu urteilen findet sich in der Weihnachts-Ausgabe der Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz, "Der Schulkreis". Hier äußert sich in einer "Buchbesprechung" nicht einmal irgendjemand, sondern der Leiter der Akademie für anthroposophische Pädagogik in Dornach, Thomas Stöckli.

Es geht um das von der niederländischen Anthroposophin Mieke Mosmuller geschriebene Buch "Eine Klasse voller Engel", das einen wunderbaren Blick auf die Waldorfpädagogik in ihrer wahren, geistgemäßen Gestalt wirft – und die Bedingungen für eine Verwirklichung dieser *wahren* Gestalt entfaltet.

# Der Waldorf-Magog - und Stöcklis "Sorgfalt"

Stöckli jedoch zieht schon gleich zu Beginn seiner "Besprechung" abfällig über die "höheren Erkenntnisfähigkeiten" her, die die Autorin entwickelt hat. Und verwundert fragt man sich: Hat Herr Stöckli selbst höhere Erkenntnisfähigkeiten erworben – oder glaubt er, diese von seinem normalen Standpunkt aus für nicht existent oder trügerisch erklären zu können? Und so geht es dann weiter:

"[...] pocht sie wieder und wieder auf ihre fixe Meinung [...] liefert, wie jeder Katastrophen- und Sektenprediger, die Lösung in dieser Apokalypse mit [...] Es lohnt sich nicht, auf das abstrakte Gebäude im Einzelnen einzugehen. [...] [Wäre es nicht schon vielfach verkauft] dann hätte dieses Buch vielleicht ein paar wenige Leser als Kuriosum erreicht. Aber zum Glück sind die Mosmüller-Anhänger und generell solche sektiererisch wirkende Bestrebungen eine Ausnahmeerscheinung innerhalb der anthroposophischen Bewegung."

Urteil folgt auf Urteil, Phrase auf Phrase: Ignoranz, Dilettantismus, Kuriosum – genau das, was schon Rudolf Steiner voraussah. Dazu kommt dann noch der Sarkasmus und die Drohung gegenüber anderen Lesern: Wer in dem Buch etwas sieht, ist ein Sektierer, steht automatisch ganz am Rande...

Und man stelle sich vor, wie dieses Urteil nun als Kollektivurteil in die Gedanken der "Schulkreis"-Leser einsickert – all jener Lehrer und Eltern, die das Buch *nicht* kennen. Ein einziger herablassender Satz aus autoritärem Munde ist schon die stärkste Suggestion: "Es lohnt sich nicht, auf das abstrakte Gebäude im Einzelnen einzugehen." – So steht es in der Verbandszeitschrift. Wer würde es wagen, sich da noch ein eigenes Urteil zu bilden?

Mit einem unglaublichen Hochmut fällt Stöckli hier also das Urteil für die gesamte Leserschaft gleich mit. Und was ist es, was er als erstes zu kritisieren hat? Die angeblich "fixe Meinung" der Autorin, die er wie folgt zitiert: "Es gibt einen Waldorf-Magog statt einer Waldorfpädagogik. Der Magog ist eine […] Gruppenseele, in der die freie Individualität nicht sein darf…" – Was aber tut Stöckli? All seine Worte beweisen die Richtigkeit dieser Sätze!

Und weiter: Was ist für Stöcklis Auffassung so "abstrakt"?

"Es ist ihr neues Lehrerbildungskonzept. [...] Nach bester "Kochrezeptmethode" wird Jahr für Jahr ein "Leib" der neuen Lehrer geschult und ausgebildet, erstes Jahr physischer Leib, zweites Jahr Ätherleib, drittes Jahr Astralleib, viertes Jahr das Ich, dann noch ein fünftes Jahr, und immerhin dürfen sich diese Studierenden auch mit Fragen der Pädagogik befassen. [...]"

Man braucht Mieke Mosmullers Buch nicht einmal gelesen zu haben, um zu durchschauen, dass Stöckli hier *grobe Unwahrheiten* in die Welt setzt. Vier Jahre lang je ein Wesensglied der werdenden Lehrer geschult und ausgebildet?

Wie sollte der Lehrer denn z.B. seinen physischen Leib schulen und ausbilden? Indem er nochmals Kleinkind wird? Indem er Gymnastik treibt? Hier zeigt sich, wie genau Stöckli gelesen hat – und was man von den Urteilen des Dornacher Akademie-Leiters zu halten hat. Denn in dem detailliert beschriebenen Entwurf einer neuen Lehrerbildung vertieft sich der Lehrer in das Wesen dieser Wesensglieder *beim Kinde*, beim Menschen überhaupt.

# Menschenkunde ist die Pädagogik

In diesem einen Satz von Stöckli zeigt sich außerdem, welches Bild er selbst von Pädagogik hat: Seine Bemerkung "und immerhin dürfen sich diese Studierenden auch mit Fragen der Pädagogik befassen" zieht einen Graben zwischen "Fragen der Pädagogik" und einem tiefgehenden Studium der Wesensglieder des werdenden Menschen. Wenn man aber Rudolf Steiner ernst nimmt, wird man finden, dass das Wesen der Waldorfpädagogik gerade in den Wesensgliedern des werdenden Menschen, im Kinde selbst verborgen liegt. Wo sollte es auch sonst liegen?

"Wenn Sie nun Menschenkunde studieren, wie wir es getan haben, so erleben Sie das zunächst bewusst; meditieren Sie nachher darüber, so geht ein innerer geistig-seelischer Verdauungsprozeß in Ihnen vor sich, und der macht Sie zum Erzieher und Unterrichter." (Rudolf Steiner, GA 302a).

"Aber das "Wie", wie den Kindern etwas beizubringen ist, das ergibt sich nur aus einer gründlichen, tiefen und liebevollen Menschenerkenntnis." (13.1.1921, GA 298, S. 81f).

"Man kann natürlich nicht erziehen und unterrichten, wenn man beim Erziehen und Unterrichten nicht gewissermaßen im Geiste erfühlen kann den ganzen Menschen […] Ich möchte sagen, an dem Waldorfschul-Lehrerbewußtsein müssen wir arbeiten. Das können wir aber nur […], wenn wir gerade auf dem Gebiete der Pädagogik zu einem wirklichen Erleben des Geistigen kommen." (16.9.1920, GA 302a, S.22,25).

"Was der Erzieher tut, [...] muß vielmehr in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein." (GA 24, S. 86f).

"Mit dem Kinde müssen wir innerlich zusammenleben können! Wir müssen so das Menschliche lebendig in uns aufgenommen haben, daß wir mit dem Kinde lebendig zusammenleben können. Bloßes Verstehen des Kindes nützt gar nichts." (1.7.1923, GA 304a, S. 89).

Das alles gilt für Stöckli nicht – und auch keine andere Ausbildungsstätte nimmt die Menschenkunde so ernst, wie Rudolf Steiner sie in völliger Klarheit als Zentrum und Essenz wahrer Erziehungskunst hinstellt. Es gibt keine Schere zwischen der Menschenkunde und Fragen der Pädagogik – die erstere ist vielmehr eine lebendige Antwort auf alle Fragen der Pädagogik.

Weil aber die Waldorflehrer-Ausbildung diese lebendige, reale *Menschenkunde* nicht ganz ins Zentrum der Lehrerbildung stellt, weil sie gar nicht  $wei\beta$ , wie sie das machen soll, verfehlt sie die Waldorfpädagogik innerlich – auch wenn sie äußerlich noch so viel entwickelt.

# Die verleugnete Veräußerlichung

Dass man an diesem Punkte mit völliger Blindheit geschlagen ist und immer wieder alles schon "zu haben" glaubt, liegt nur daran, dass Rudolf Steiners Menschenkunde in den Ausbildungen natürlich auch "behandelt" wird, dass ferner die "pädagogischen Konsequenzen" von Generationen von Lehrern in der Sekundärliteratur "ausgearbeitet" wurden usw.

Das führt dazu, dass man die geisteswissenschaftliche Erkenntnis in *äußerer*, *abstrakter* Form sehr wohl hat. Es ist aber ein elementarer Unterschied, ob man das ganze Material bis ins Verstandeswissen hinein "zur Verfügung" hat – oder ob man diese spirituelle Menschenkunde lebendig in sich trägt, im einzelnen Kinde wiederfindet und lebendige pädagogische Intuitionen hat. Das genau ist der Unterschied zwischen einem "Masterstudium" und Erziehungskunst… Der Maßstab ist dabei nicht der Unterschied zu den Staatsschulen, sondern das spirituelle, lebendige Wesen der Waldorfpädagogik.

Und immer mehr "flüchtet" man sich in die Veräußerlichung. Man bildet sich fort, lernt neue Methoden kennen, trifft sich auf Tagungen. Man entwickelt neue Unter-, Mittel- und Oberstufenmodelle; Portfolio, Praxisforschung, Praxisbezug, Berufsvorbereitung... Wenn man fortwährend aktiv ist, in der Oberstufe die Jugendlichen in den Beruf führt, als Lehrer sich selbst und seine "forschenden Bemühungen um andere Unterrichtsformen" reflektiert usw. usf., kann man meinen, dass man auf der Höhe der Zeit schwimmt; dass man den "heutigen Bedürfnissen" der Jugendlichen so weit wie irgend möglich entgegenkommt, ihr Interesse an der Welt aufgreift und vertieft usw.

Dabei geht man jedoch mit allem Denken und Tun immer mehr in die äußerliche Welt hinein, in die intellektualistische Diskurs-Welt, in die Welt der Praxisforschung, der Master-Studiengänge... Die *Vertiefung* findet gerade nicht statt – sie wäre ja die umgekehrte Bewegung! "Praxisforschung" als Ersatz für wahrhaft meditativ erarbeitete Menschenkunde? Nun – man kann sich von der Anthroposophie verabschieden ... aber dann soll man sich und anderen gegenüber ehrlich sein.

Man wird mit den angeblichen "Modernisierern" nicht diskutieren können: Wenn die Waldorfbewegung "modern" werden will, wird sie die wahre Spiritualität weiter von sich werfen. Doch man mag sich noch so engagiert, noch so nah "am Kind" empfinden – wenn man nicht seine eigenen Seelenfähigkeiten vertieft, *ist man auch nicht nah am Kind*.

Ohne echte Spiritualität ist jede "Weiterentwicklung" dazu verurteilt, ebenso tot wie oder noch toter als das Vorherige zu sein. Wenn aber die *Spiritualität* gefunden werden soll, durch die Pädagogik erst wahre Erziehungskunst wird, braucht das Buch von Mieke Mosmuller viele, viele Leser...

"Wer ein Buch wie das vorliegende der Öffentlichkeit übergibt, der soll mit Gelassenheit jede Art von Beurteilung seiner Ausführungen sich vorstellen können, welche in der Gegenwart möglich ist. Da könnte zum Beispiel jemand […] zu dem folgenden Urteil kommen:

"Man ist erstaunt, wie dergleichen Behauptungen in unserer Zeit nur überhaupt möglich sind. […] Jeder, der auch nur die Anfangsgründe dieser Wissenschaft kennt, könnte ihm zeigen, daß, was er da redet, nicht einmal die Bezeichnung **Dilettantismus** verdient, sondern nur mit dem Ausdruck: absolute **Ignoranz** belegt werden kann…"

Es könnten nun noch viele solche Sätze einer derartigen, durchaus möglichen Beurteilung hingeschrieben werden. Man könnte sich aber nach den obigen Aussprüchen auch etwa folgenden Schluß denken:

"Wer ein paar Seiten dieses Buches gelesen hat, wird es, je nach seinem Temperament, lächelnd oder entrüstet weglegen und sich sagen: «Es ist doch sonderbar, was für Auswüchse eine verkehrte Gedankenrichtung in gegenwärtiger Zeit treiben kann. Man legt diese Ausführungen am besten zu mancherlei anderem **Kuriosen**, was einem jetzt begegnet»." [...]"

(Rudolf Steiner, Vorrede zur "Geheimwissenschaft")

# Netzwerk für eine Auferstehung der Waldorfpädagogik

Für ein Netzwerk von Menschen, die sich wirklich mit aller Kraft dem wahren Impuls der Waldorfpädagogik widmen wollen:

Menschen, die sich von "Eine Klasse voller Engel" tief berührt fühlen und denen dieses Buch aus dem Herzen spricht, werden sich fragen, was man tun kann, um im Sinne dieses Buches und für den wahren Impuls der Waldorfpädagogik zu wirken. Und viele werden sich fragen, wie sie gleichgesinnte Menschen und Kollegen finden können.

Zunächst:

Machen Sie dieses Buch in ihrem Umkreis bekannt! Sprechen Sie in Ihrer Schule darüber!

Und darüber hinaus:

Es kann und soll ein Netzwerk aller in dieser Weise ernsthaft fragenden und strebenden Menschen entstehen!

Wenn Ihnen ein solches Netzwerk ebenfalls ein Anliegen ist, schreiben Sie mir von Ihrer Begegnung mit "Eine Klasse voller Engel". Ich werde Sie dann über alle geplanten Treffen des entstehenden Netzwerkes informieren.

Die Begegnung der Menschen, die in "Eine Klasse voller Engel" das Ideal der Waldorfpädagogik erleben, muss eine Realität werden – eine Realität, die dann selbst die Wirklichkeit verwandelt.

# Anmeldung für das Netzwerk

Wirken Sie mit im Netzwerk für eine Auferstehung der Waldorfpädagogik!

Wenn Sie im Sinne des Buches "Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst" für eine Auferstehung der Waldorfpädagogik wirken wollen, schreiben Sie mir von Ihrer Begegnung mit diesem Buch! Ich werde Sie dann über alle geplanten Treffen des entstehenden Netzwerkes informieren.

# Aufsätze, Literatur etc.

# Aufsätze, Literatur etc.

Auf den folgenden Seiten finden Sie einen Überblick über alle Aufsätze dieser Webseite, sowie ausführliche Literaturlisten und eine Übersicht zu wissenschaftlichen Studien.

Alle Aufsätze dieser Seiten ("Seitenbaum")

# Buchempfehlungen

## Literatur zur Pädagogik:

- 50 wichtige Titel
- Literatur zur Pädagogik
- Literatur für den Unterricht
- Vertiefende Hintergrund-Literatur für Lehrer
- Literatur für Eltern und Erzieherinnen

# Wissenschaftliche Studien

Die schönsten Kinder- und Jugendbücher

[Anmerkung: In dieser Druckversion sind nur die Buchempfehlungen enthalten].

# Buchempfehlungen

Hier finden Sie einige Buchempfehlungen für einen vertiefen Zugang zur Waldorfpädagogik bzw. zum Wesen wahrer Pädagogik.

Wer das Wesen der Waldorfpädagogik kennenlernen möchte oder seinen eigenen Zugang zur Waldorfpädagogik vertiefen möchte, der sollte *ein* Buch unbedingt lesen:

Eine Klasse voller Engel. Über die Erziehungskunst - von Mieke Mosmuller. Occident, 2009 (395 S., 20€). O o (> siehe Buchbesprechung, "Geisteskampf um ein Buch" usw.)

Weitere Bücher, die unmittelbar die wirkliche Gesinnung erleben lassen, die Grundlage der wahren Waldorfpädagogik ist, sind zum einen von Rudolf Steiner selbst z.B.

Der jugendpädagogische Kurs - von Rudolf Steiner.

oder von einem der ganz frühen Waldorflehrer, dessen tiefer Ernst und glühender Enthusiasmus nach wie vor begeisterndes Vorbild sein kann:

Bewusstseinsfragen des Erziehers - von Annie Heuser. VAG 1966/1975 (114 S., vg.). o

Sehr berührt hat mich auch das folgende Buch:

Vom Ursprung der Sehnsucht - von Henning Köhler. VFG, 2007 (218 S., 10 €). O o

Erst wenn man durch diese und ähnliche Bücher in wirklich lebendiger Weise mit dem Wesen der Waldorfpädagogik in Berührung gekommen ist, sollte man zu Büchern greifen, die Rudolf Steiners Lehrplanempfehlungen und ihre Weiterentwicklung behandeln und so einen Überblick über den "Lehrplan der Waldorfschule" geben. Der Lehrplan, die Methodik usw. sind nicht das Eigentliche - sie werden nur immer mehr dafür gehalten... Die neueren Bücher dazu sind bereits sehr abstrakt geschrieben. Mögen sie das "Engagement" der Autoren noch deutlich erkennen lassen - der real-geistige, tief spirituelle Enthusiasmus, den die Waldorfpädagogik als Lebensblut braucht, ist in solchen Büchern nicht mehr erlebbar.

Begeisternd sind auch Bücher anderer engagierter Pädagogen, etwa:

Schule kann gelingen! - von Enja Riegel. Fischer Verlag, 2005/2 (255 S. 9 €). O o

Obwohl hier die geistige Menschenerkenntnis völlig fehlt, ist vieles, was an der Helene-Lange-Schule verwirklicht wird, durch die große Begeisterung und das tiefe Ernstnehmen der pädagogischen Aufgabe und der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ganz offensichtlich oft spiritueller als der Alltag einer gewöhnlichen Waldorfschule heute!

# Antworten & Reaktionen

# Reaktionen

Ich erwarte die unterschiedlichsten Reaktionen auf diese Webseite. Die bisherigen Rückmeldungen finden Sie hier. Senden Sie mir auch Ihre Rückmeldung! Reaktionen auf das Buch "Eine Klasse voller Engel" finden Sie >> hier.

# 01.09.09: "Der notwendige Schritt zum Wesen des Pädagogischen selbst"

Die Homepage zum Wesen der Pädagogik finde ich sehr beeindruckend. Es freut mich sehr, wie hier der so notwendige Schritt vom pädagogischen Spezialistentum zum Wesen des Pädagogischen selbst vollzogen wird. **Damit gelangt die geistige Grundlage der konkreten Beziehung zwischen Lehrern und Schülern wieder ins Zentrum.** Die lebendige Anschauung des sich entwickelnden Menschen und die Notwendigkeit einer geistigen Selbsterkenntnis des Lehrers werden konsequent in den Mittelpunkt alles pädagogischen Denkens und Handelns gestellt.

Untrennbar damit verbunden wird auch die Idee einer nicht staatlich-abstrakten, sondern menschlich-unmittelbaren Finanzierung freier Schulen, wie sie nur aus einem geistig lebensvollen Kulturmilieu heraus möglich ist. Ich finde die Form, wie dieses pädagogische Zukunftsideal hier zur Sprache gebracht wird, schon jetzt sehr gelungen. Das Ideal geht mir zu Herzen und auch der konstruktiv- kritische Ton, durch den deutlich wird, wie weit die derzeitige Waldorfschulbewegung sich von diesem Ideal entfernt hat, scheint mir nicht unangemessen. Ich hoffe sehr, dass sich im Laufe der Zeit ein lebendiges Netzwerk von Menschen bildet, die in dieser Richtung vertieft suchen und arbeiten. Ralf Gleide