

Der Begriff der Freiheit in der Waldorfpädagogik

Ein Abgleich zwischen den ursprünglichen Zielen der Waldorfpädagogik und der heutigen Praxis an Waldorfschulen

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Erstgutachter: Prof. Dr. Raimund Geene

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katrin Reimer

Sophia Herman
An der Gasanstalt 1
14712 Rathenow
sophiaherman@gmx.de

Matrikelnummer: 20122305

Rathenow, September 2015

Vorwort:

An meine Prüfer und jeden, der den Willen hat diese Arbeit zu lesen

Ich bitte euch oder Sie dasjenige, was ich jetzt schreiben werde, beim Lesen der Arbeit zu berücksichtigen:

Ich bin kein ungründlicher Mensch, der mit der Wissenschaft, wie sie heute betrieben wird, nichts anfangen kann. Ich habe dreizehn Jahre lang die Schule besucht und mein Abitur an einem Gymnasium absolviert. Nun stehe ich am Ende eines wissenschaftlichen Studiums und war in der Lage alle anfallenden Aufgaben erfolgreich zu erledigen. Aber obwohl ich die naturwissenschaftliche Vorgehensweise verstehen, ihre offensichtlichen Erfolge bewundern und anerkennen kann, reicht mir diese Anschauung nicht dazu aus, die Welt, die ich tagtäglich erfahre, auf befriedigende Weise zu erklären; ich erlebe sie als einseitig. Die Anthroposophie gibt mir nicht nur innere, seelische Erfüllung und Stabilität im Sinne eines reinen Glaubens, sondern mir werden durch sie Dinge verständlich und unzweifelhaft gewiss, die die Naturwissenschaft nicht erklären kann. Ich werde mich daher in dieser Arbeit an diese Erkenntnisrichtung halten, was ich in meinen bisherigen Arbeiten nur bedingt getan habe. Ich denke, dass trotzdem ich durch dieses Vorgehen nicht auf die übliche Art auf dasjenige eingehen kann, was bezüglich der Form und anderen Vorgaben allgemein erwartet wird – denn diese schränken mich in meiner Freiheit und meinen Handlungsmöglichkeiten ein, das zu erarbeiten, was mir am Herzen liegt und sinnvoll erscheint – mein ehrliches Anliegen das Thema und die Welt insgesamt zu verstehen und den Prozess dabei auch dem Leser nachvollziehbar zu machen, zum Ausdruck kommen wird.

Inhaltsverzeichnis

I. Vorwort.....	1
1 Einleitung.....	4
1.1 Zur Andersartigkeit der anthroposophischen Denkweise	4
1.2 Persönlicher Zugang	5
1.3 Vorhaben und Gliederung	6
1.4 Methoden der Geisteswissenschaft	8
2 Zur heutigen Weltlage.....	10
2.1 Allgemeines zur Sendung „Scobel“	10
2.2 Globalisierung und moralische Verantwortung.....	11
2.3 Das Bedürfnis nach Geisterkenntnis und die Grenzen der Naturwissenschaft 14	
2.4 Ideale und die Schwierigkeit ihrer Umsetzung	16
2.5 Schlussfolgerungen zu diesem Teil.....	19
3 Die Pädagogik als der Bereich, in dem die Heilung beginnen kann.....	21
3.1 Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft	21
3.1.1 Dreigliederung des sozialen Organismus	22
3.2 Schlussfolgerungen zu diesem Teil.....	23
4 Zur anthroposophischen Lehre	24
4.1 Die Anthroposophische Geisteswissenschaft.....	24
4.2 Der anthroposophische Freiheitsbegriff.....	26
4.3 Die Freiheit in Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft – eine Gegenüberstellung	27
4.3.1 Die Anschauungen der Naturwissenschaft	27
4.3.2 Die Anschauungen der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft	28

4.4	Schlussfolgerungen zu diesem Teil.....	32
5	Die Waldorfpädagogik als Ausfluss der anthroposophischen Lehre	33
5.1	Die Aufgabe des Waldorflehrers	33
5.2	Die Frage der Gruppe	37
5.3	Die Freiheit des Kindes in der Erziehung	38
5.4	Schlussfolgerungen zu diesem Teil.....	39
6	Die pädagogische Praxis an heutigen Waldorfschulen	40
6.1	Zur Entstehung und Entwicklung der Waldorfschulen	40
6.2	Methoden der Waldorfpädagogik	41
6.2.1	Die Klassenlehrerzeit (Unter- und Mittelstufe)	41
6.2.2	Fachunterricht.....	43
6.2.3	Die Oberstufe.....	43
6.2.4	Besondere Veranstaltungen und Projekte	43
6.3	Abgleich zwischen Lehre und Praxis.....	44
6.3.1	Die kollegiale Selbstverwaltung	45
6.3.2	Die Waldorflererausbildung	47
6.3.3	Die heutigen Waldorfschulen als Teil eines komplexen Organismus.....	49
6.3.4	Leistungsbewertung und Abitur	50
6.3.5	Pädagogik als Ware	52
6.4	Schlussfolgerungen zu diesem Teil.....	53
7	Schlusswort.....	54
7.1	Zusammenfassung.....	54
7.2	Neue Fragestellungen, Ausblick und Empfehlungen.....	55
II.	Quellenverzeichnis.....	56
III.	Selbständigkeitserklärung.....	60

1 Einleitung

1.1 Zur Andersartigkeit der anthroposophischen Denkweise

In dieser Arbeit soll es nicht darum gehen, die Richtigkeit der anthroposophischen Weltanschauung, welcher die Waldorfpädagogik und somit auch deren Freiheitsbegriff entspringt, zu belegen oder zu widerlegen. Anthroposophie stellt einen jeden, der sich ernsthaft mit ihr beschäftigen möchte, vor eine große Herausforderung. Diese liegt darin, dass die hier besprochene Weltanschauung die Grundanforderung an den Menschen stellt, sich auf eine andere Denkweise als die vorherrschende einzulassen. Wenn von Anfang an und wiederholt von denjenigen, die als Vertreter der anthroposophischen Bewegung gesehen werden können, darauf hingewiesen wird, dass nur derjenige in der Lage sei, die Richtigkeit der anthroposophischen Mitteilungen zu beurteilen, der sich auf diese in unbefangener Weise einließe, könnte man sich als in der heutigen Zeit Lebender vor ein Dilemma gestellt fühlen: Zum einen gebietet einem das gewohnte naturwissenschaftliche Denken, nichts als wahr anzunehmen, das nicht in irgendeiner Weise durch sinnlich Fassbares bestätigt werden kann und in Bezug auf die Anthroposophie sind solche Beweise häufig nicht auf direktem Wege möglich. Zum anderen kann man nicht behaupten, die anthroposophische Weltanschauung durch ernsthafte und konsequente Hinterfragung widerlegt zu haben, wenn man nicht bereit ist, sich auf eine ihrer ersten Grundbedingungen einzulassen, die da heißt: Unbefangenheit. Dabei ist es leicht sich selbst über den Grad der eigenen Unbefangenheit zu täuschen. In jedem Fall verlangt die Anthroposophie, ob man sich ihr als Freund oder Feind nähert, in erster Linie eine Auseinandersetzung mit sich selbst: Bin ich wirklich unbefangen? Inwieweit stimmen die Grundlagen, auf welche ich mein Denken, Fühlen und Handeln Tag für Tag stelle? Verwirft man die Anthroposophie ohne diese Auseinandersetzung durchgemacht zu haben, dann hat man es sich in gewisser Weise leicht gemacht. Denn dies würde bedeuten, dass man auf Grundlage seiner Gewohnheiten zu einer Aussage kommt, also nicht unbefangen, sondern unhinterfragt.

Anthroposophie knüpft nicht an gängige Anschauungen an, die jedem geläufig sind und daher relativ unkompliziert und oberflächlich behandelt werden können. Sie knüpft sehr wohl an dem an, was wir erleben, aber nicht an dem, was wir gewohnt sind über dieses Erlebte zu denken. Ungewohnte Gedanken anzunehmen und zu verarbeiten ist unendlich schwierig, vor allem deshalb, weil man etwas, das man durch die Erziehung als selbstverständlich angenommen hat, hinterfragen muss. Ein solches Hinterfragen aber kann zunächst leicht zu einer Störung des inneren Gleichgewichts führen. Dennoch darf der Schmerz, der dabei entsteht, nicht als Beweis für die Unrichtigkeit eines Gedankens gedeutet werden, was aber häufig geschieht. Die Angst vor einer Erkenntnis, die das bisherige Weltbild durcheinanderbringen könnte, tritt dabei nicht immer offen zutage, sondern äußert sich viel eher in Form von Unglaube, Spott oder Wut. Man hat es also nicht leicht, neues Gedankengut zu etablieren, auch wenn es der Wahrheit entspricht. Eine Arbeit von vierzig Seiten oder auch mehr reicht nicht aus, um einen wirklichen Einblick darein zu geben, was die Anthroposophie ist. Eine Auseinandersetzung mit den Schriften Rudolf Steiners ist für ein wirkliches Verständnis unerlässlich. Was hier geleistet werden kann, sind nur Gedankenanstöße, die das Bild des Einzelnen erweitern und ihm vor allem Fragen mit auf den Weg geben sollen, welche sich ihm vielleicht durch den weiteren Verlauf seines Lebens beantworten werden.

Wie zu hoffen ist, zeigt diese erste Auseinandersetzung, welche darauf einstimmen soll, wie in dieser Arbeit vorgegangen wird, dass es sich bei der in Betracht kommenden Anschauung um etwas handelt, das nicht auf herkömmliche und gewohnte Weise behandelt werden kann, will und soll. Hier müssen alle Fragen – auch die scheinbar schon beantworteten – neu gestellt und durch weitere Perspektiven ergänzt werden. Aus diesem Grund soll bei der Bearbeitung des hier ausgesuchten Gegenstandes auf einen Abgleich mit heute gängigen Theorien und Methoden weitestgehend verzichtet werden. Vielmehr soll aus der anthroposophischen Weltanschauung heraus eine ernsthafte Auseinandersetzung mit vielerlei Fragen aufgenommen und durch deren Verschriftlichung dem Leser ein Einblick in den Prozess und die aus ihm erwachsenden Erkenntnisse ermöglicht werden.

1.2 Persönlicher Zugang

Mein Interesse an pädagogischen Fragen entwickelte sich schon im Verlauf meiner Schulzeit und kristallisierte sich im Zuge meines Studiums der angewandten Kind-

heitswissenschaften immer mehr heraus. Ich besuchte drei verschiedene Waldorfschulen, eine davon in Israel, und erhielt dadurch, dass ich Tochter eines Waldorflehrers war, weit mehr Einblicke in die Hintergründe der Waldorfpädagogik als die meisten meiner Mitschüler. Da ich den Umgang der zuletzt besuchten Waldorfschule mit den Themen Abiturprüfungen, Leistungsdruck und Konkurrenz – auch in Zusammenhang mit den zahlreichen künstlerischen Projekten – als problematisch und belastend empfand, entschied ich mich nach Beendigung der 12. Klasse an ein Gymnasium zu wechseln. Hier erhielt ich die Möglichkeit, Waldorfschule und Staatsschule, zumindest was die Oberstufe betrifft, zu vergleichen. Im Rahmen des Studiums erhielt ich vielfältige Möglichkeiten mich mit Fragen nach der richtigen Pädagogik zu beschäftigen. Neben den besuchten Kursen bildeten die Erfahrungen, die ich in meinen Praktika machte, eine wichtige Grundlage. Ich machte das erste an einer Förderschule, das zweite an einer Schule für Kinder mit geistigen, seelischen und körperlichen Behinderungen und das dritte in einer Jugendwohngruppe, welche ein besonderes Angebot für Jugendliche, die über längere Zeit den Schulbesuch verweigerten, beinhaltete. Es kam hinzu, dass ich während meines Abiturjahres damit begonnen hatte, mich mit anthroposophischer Literatur zu beschäftigen, sodass ich die verschiedenen Fragen, die mich beschäftigten, insbesondere auch mit Bezugnahme auf die dort geschilderten Weltzusammenhänge bewegte. Es fiel mir daher nicht leicht, als es daran ging ein Thema für die anstehende Bachelorarbeit zu wählen, die umfangreich gestellten Fragen zu einer einzigen Fragestellung zu bündeln. Zuletzt kristallisierte sich als mein zentrales Anliegen heraus die Waldorfpädagogik, wie sie heute praktiziert und in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird, auf ihren Ursprung zurückzuführen, welcher die anthroposophische Lehre ist. Der Begriff der Freiheit schien mir in diesem Zusammenhang besonders relevant. Einer der Gründe ist, dass in den vielen Beiträgen zum Thema Waldorfpädagogik immer von einer Erziehung zur Freiheit gesprochen wird, und dass viele Waldorfschulen sich die Bezeichnung „Freie Waldorfschule“ gegeben haben. Es ist also notwendig zu untersuchen, worin diese Freiheit besteht.

1.3 Vorhaben und Gliederung

In meiner Arbeit zum Thema „Der Begriff der Freiheit in der Waldorfpädagogik“ möchte ich die Diskrepanz zum Ausdruck bringen, welche zwischen den ursprüngli-

chen Absichten dieser Pädagogik und demjenigen besteht, was heute real an Waldorfschulen geschieht.

Ich möchte zeigen, dass die ursprünglichen Ziele eng verknüpft sind mit der Frage nach der Freiheit des Menschen, die wiederum untrennbar mit derjenigen nach der Moral zusammenhängt.

Die Waldorfpädagogik, wie sie Rudolf Steiner gedacht hat, hat kein geringeres Ziel als die Heilung der Menschheit.

Ich möchte zeigen, worin die Krankheit der heutigen Menschheit besteht, und dass die Aussagen Rudolf Steiners noch immer Gültigkeit besitzen, auch wenn sie vor plus - minus hundert Jahren gemacht worden sind.

Gegliedert ist die Arbeit wie folgt:

Um der Behauptung nachzugehen, dass die bestehende Gesellschaft einer Heilung bedarf, also krankhaft ist, wird im ersten Teil auf die heutige Weltlage eingegangen. Dies geschieht am Beispiel der wissenschaftlichen Sendung „Scobel“ und anderen Sendungen. Es soll in diesem Zusammenhang gezeigt werden, dass der Ursprung aller gesellschaftlichen Notlagen aus Sicht der Anthroposophie darauf beruht, dass bei der großen Mehrheit der Menschen keine Bereitschaft besteht, das Geistige als etwas Reales, wissenschaftlich Erforschbares anzuerkennen, aus dem heraus Geistesforscher zuverlässige und exakte Mitteilungen machen können.

Im zweiten Teil soll die Frage erörtert werden, welche Bedeutung der Pädagogik im gesellschaftlichen Zusammenhang zukommt und weshalb sie ein geeigneter Ansatzpunkt sein kann, um mit einer Heilung der Gesellschaft zu beginnen. Darauf folgend wird im dritten Teil auf die anthroposophische Lehre eingegangen und zwar im genaueren auf ihre Forschungsmethoden sowie auf ihren Freiheitsbegriff und dessen Bezug zur Moral. Zudem wird im vierten Teil eine Gegenüberstellung von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft (Anthroposophie) skizziert.

Im fünften Teil wird darauf eingegangen, welche Vorgehensweisen sich aus dem in den vorigen Teilen Geschilderten für die pädagogische Praxis an Waldorfschulen ergeben. Insbesondere wird die Rolle der Lehrer in den Mittelpunkt gestellt.

Im sechsten und letzten Teil sodann erfolgt ein Abgleich mit der heutigen Praxis an Waldorfschulen, für den eine Internetrecherche sowie Beispiele und Dokumente aus der eigenen Schulzeit herangezogen werden.

1.4 Methoden der Geisteswissenschaft

Anthroposophie wird auch häufig Geisteswissenschaft genannt. Wie kommt es zu dem zunächst widersprüchlich erscheinenden Phänomen, dass die anthroposophischen Mitteilungen, die sich auf geistig Geschautes, also auf nicht durch die Sinne Erlebbares beziehen und von einem einzigen Individuum stammen, trotzdem einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben? Bereits die Tatsache, dass Steiner in seinem umfassenden Werk immer wieder auf diese Frage zu sprechen kommt, zeigt, dass sie keinesfalls eine nebensächliche und leicht zu beantwortende ist. Es soll daher für den Einstieg hier eine Beantwortung versucht werden, die im dritten Teil der Arbeit weiter vertieft wird.

Kann man da, wo es sich um innerlich Erlebtes und nicht um sinnlich Erfahrbares handelt, zu einer Sicherheit, zu objektiven Erkenntnissen kommen, und wenn ja, wie? Aus meiner Beschäftigung mit der anthroposophischen Lehre heraus behaupte ich, dass man es kann. Ein sehr wichtiger Anhaltspunkt hierbei ist die Unterscheidung, welche zwischen egoistischen und selbstlosen Zielen gemacht werden muss, und zwar sowohl bei demjenigen, der die Mitteilungen macht, als auch bei demjenigen, der diese empfängt. Es gibt die Möglichkeit, wenn man die Fragen ernsthaft und konsequent stellt, d.h. wenn die Sehnsucht nach der Wahrheit so groß ist, dass man sich nicht auf Grund von Bequemlichkeit auf die eigenen Neigungen verlässt, dahinter zu kommen, ob es jemand ehrlich meint und verantwortungsvoll ist, bzw. das Maß seiner Ehrlichkeit und Verantwortlichkeit festzustellen. Es handelt sich also darum, wenn man sich neues Wissen über die Welt aneignen will, zu fragen, ob die Quelle vertrauenswürdig ist, aus der etwas kommt, und zwar nicht allein mit dem Kopf, mit dem Intellekt, sondern mit dem ganzen Menschen. Ansonsten eignet man sich nichts Neues an, sondern pflegt nur weiter die eigenen Vorurteile. Denn Neues lernen bedeutet zugleich sich selbst zu verwandeln.

Wenn man sich vertieft und ernsthaft mit Rudolf Steiners Nachlass beschäftigt, kann man finden, dass nichts von dem, was er angeregt hat, dazu dienen sollte, die egoistischen Bedürfnisse oder Wünsche einzelner Personen zu befriedigen. Alles was er sagte stand unter der Prämisse der Berücksichtigung des Gesamtzusammenhangs, des Wohls aller Menschen und der Welt insgesamt. Es ist wichtig, wenn man dies einmal sicher erkannt hat, es sich immer wieder zu vergegenwärtigen und bei der Beschäftigung mit anthroposophischen Themen wie der Waldorfpädagogik den

menschheitlichen, allumfassenden Charakter niemals außer Acht zu lassen. Auch in der Beschäftigung mit anthroposophischen Schriften, seien sie von Steiner oder von anderen, ist dies ein wichtiger Prüfstein und unerlässlicher Orientierungsaspekt. Man muss, wenn man sich mit der Anthroposophie beschäftigt, solche und andere Anhaltspunkte für die Prüfung nutzen.

Ich betrachte Steiner als vertrauenswürdige Quelle, denn ich erlebe seine Ehrlichkeit und Gründlichkeit in allem, was er sagt und schreibt. Zugleich würde es mir nicht in den Sinn kommen, und es geht auch nicht, ohne dass früher oder später negative Konsequenzen zum Vorschein kommen, einen neuen Gedanken, den ich bei Steiner lese, ungeprüft hinzunehmen. Ich schaue immer, ob er zu dem bisher von mir Erkannten in einen sinnvollen Bezug gesetzt werden kann und ob er sich durch meine Erfahrungen bestätigt. Solange dem nicht so ist, bleibt die betreffende Frage in meiner Seele offen und die Antwort darf durch In-Beziehung-Treten zu anderen Fragen und Antworten allmählich wachsen. Es kann sich dabei nicht darum handeln, zu einem Ende, zu einem Abschluss kommen zu wollen. Man darf niemals davon ausgehen, dass eine Sache einem nichts Neues mehr offenbaren kann, welches alles bisher Erkannte in einem neuen Licht erscheinen lässt. In diesem Sinne möchte ich hier forschen und bitte den Leser den Versuch zu machen, mir auf diesem Weg zu folgen. Denn einen anderen Weg zu einer fruchtbaren Beschäftigung mit der Anthroposophie und ihren Teilbereichen als Vorurteilslosigkeit und Unbefangenheit, davon bin ich überzeugt, gibt es nicht.

2 Zur heutigen Weltlage

Die Waldorfpädagogik als ein Instrument zur Umsetzung der Ziele der Anthroposophie soll eine Heilung der Gesellschaft herbeiführen bzw. zu einer solchen beitragen. Dies Bestreben aber setzt voraus, dass man an der Gesellschaft gewisse krankhafte Phänomene wahrnimmt. Um eine Heilung zu finden, müssten diese Krankheitsphänomene zunächst aufgesucht und auf einen Krankheitsursprung zurückgeführt werden. Als einen solchen Ursprung benennt die Anthroposophie, dass in allem was geschieht, eine geistige Realität wirke, die die meisten Menschen aber heute nicht anerkennen, der sie sich nicht zuwenden wollen. So könnten sie einen großen Teil dessen was geschieht nicht verstehen und ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen orientierten sich nicht an den Tatsachen, sondern an vielfältigen Illusionen. Es wird in der Anthroposophie also die klare Aussage gemacht, dass ohne Geisterkenntnis keine Heilung stattfinden könne. D.h. genauer, dass ohne Geisterkenntnis keines der heute immer gravierender werdenden Probleme zu beseitigen sei (Steiner, 1919).

Besonders prägnant kommt die heutige Weltlage durch die zahlreichen Dokumentarfilme und Fernsehsendungen zum Ausdruck, welche sich mit aktuellen Themen beschäftigen. Eine Sendung, die diese Beschäftigung besonders intensiv und vor allem umfassend betreibt, ist die Sendung „Scobel“, welche einmal wöchentlich bei 3Sat ausgestrahlt wird; Fast alle Themen, die sie in den letzten beiden Jahren behandelte, sind in Zusammenhang mit der hier gestellten Frage nach der Krankheit der heutigen Gesellschaft und auch mit der nach der Bedeutung der Freiheit des Menschen, relevant. Sie wird daher zur Verdeutlichung, neben Beispielen aus anderen Beiträgen, immer wieder herangezogen werden.

2.1 Allgemeines zur Sendung „Scobel“

Die Sendung „Scobel“, nach ihrem Moderator Gert Scobel benannt, behandelt Themen aus Wissenschaft, Kultur, Gesellschaft und Ethik und zwar mit dem Anspruch der Interdisziplinarität. Sie wird jeden Donnerstag um 21 Uhr bei 3Sat ausgestrahlt, hat jedoch ein wechselndes Format, da sie in Anpassung an das jeweilige Thema frei gestaltbar ist. Dennoch ist in der Regel ein bestimmter, ähnlich bleibender Aufbau zu beobachten. In den meisten Sendungen werden Gäste ins Studio eingeladen – meist

drei – welche in für das angesetzte Thema relevanten Bereichen tätig sind und meist eine im deutschen Sprachraum führende Position haben. Die Diskussionsrunde wird durch kurze Dokumentarfilme ergänzt, in denen aktuelle Debatten, Theorien einzelner Wissenschaftler¹ oder der neueste Stand der Forschung innerhalb eines bestimmten Bereichs vorgestellt werden und in denen Experten oder von Problemen Betroffene zu Wort kommen. In der Regel wird vor der einstündigen Sendung ein Dokumentarfilm ausgestrahlt, welcher thematisch auf das Nachfolgende vorbereitet. Auf der Internetseite der Sendung „Scobel“ findet man zudem zu jeder Sendung vielfältiges zusätzliches Material wie längere Experteninterviews, Buchbesprechungen, Scobels Stellungnahmen zu unterschiedlichen Themen und zumeist auch alle Inhalte der jeweiligen Sendung (3Sat, Internetseite der Sendung Scobel).

2.2 Globalisierung und moralische Verantwortung

Mit den großen Problemen der heutigen Welt beschäftigt man sich ja nicht nur in politischen Kreisen, an Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen oder in Hilfsorganisationen usw., d.h. sie werden nicht nur von Experten behandelt, sondern sie sind auch ein großes Thema in der Öffentlichkeit und somit im Leben eines jeden Menschen. Die Probleme gehen jeden etwas an, weil jeder von ihnen weiß und unzählige Möglichkeiten hat sich noch weiter über sie zu informieren und weil man bei jedem Konflikt und jeder Krise eine direkte Verbindung zum eigenen Leben finden kann. Manche der globalen Probleme begegnen uns in direkter und offensichtlicher Weise durch bestimmte Begebenheiten unseres eigenen Lebenslaufes, von den anderen und ihrem Bezug zu unserem eigenen Leben erfahren wir vor allem durch die technologischen Medien, wobei wir dann die Möglichkeit haben dieses Wissen auch auf anderen Wegen zu vertiefen. Würde man uns über manches nicht berichten oder Bilder davon zeigen, hätten wir von vielem, was eng mit unserem eigenen Leben in Verbindung steht, keine Ahnung. Natürlich gibt es weiterhin vieles an äußeren Fakten, dass zu wissen relevant wäre, und dass aus verschiedenen Gründen nicht in die Öffentlichkeit dringt. Wir können uns aber auf der anderen Seite der Flut von Nachrichten und Informationen auch nicht mehr entziehen. Wir sind also in gewisser

¹ Um den Lesefluss nicht zu stören, habe ich mich entschieden, in dieser Arbeit keine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden. Wenn also hier z.B. von Wissenschaftlern oder später von Waldorflehrern die Rede ist, sind auch immer die Wissenschaftlerinnen und Waldorflehrerinnen mit gemeint.

Weise mit der ganzen Welt verknüpft bzw. vernetzt und unsere alltäglichen individuellen Handlungen stehen mit dem Gesamtgeschehen in Zusammenhang.

Nun verläuft das Leben in dieser Welt innerhalb ganz bestimmter Strukturen und zwar so, dass man sich fragen muss: Wie ist in einer solchen Welt ein wahrhaft moralisches Handeln möglich? Indem ich in den Supermarkt gehe und Lebensmittel kaufe, beute ich womöglich Menschen auf der anderen Seite der Erdkugel aus oder trage eventuell zur nicht tiergerechten Tierhaltung bei; Bin ich mit dem Auto zum Supermarkt gefahren, dann habe ich einen Beitrag zur fortschreitenden Zerstörung der Erde geleistet. Es ist möglich hier unendlich vieles anzuknüpfen, was zum täglichen Leben vieler Menschen gehört und in einem solch schädlichen Kontext steht. Obwohl wir aber all dies ziemlich genau wissen, sind wir dennoch in der Lage es konsequent beiseitezuschieben. Mancher ist vielleicht in Bezug auf dieses oder jenes Thema engagiert und versucht durch sein Verhalten etwas zu verändern, aber niemand kann sich der Verstrickung in diese krankhaften Gesellschaftsverhältnisse wirklich entziehen, selbst wenn man sehr krasse Maßnahmen ergreift und versucht, so weit wie möglich aus der Gesellschaft auszusteigen. Kann also der Einzelne innerhalb des Systems durch sein individuelles Verhalten etwas an diesem System verändern?

In einer Folge der Sendung „Scobel“ mit dem Titel „Energieeffizienz: Kurswende statt Kollaps – Weshalb nur ein neuer Umgang mit Energie Überleben und Wohlstand sichern kann“, welche am 25. Juni 2015 ausgestrahlt wurde, gibt der Moderator am Ende der Sendung eine kurze Zusammenfassung des Besprochenen und schließt dann mit folgendem Appell an die Zuschauer:

„Am Ende aber kommen wir um eines nicht herum, nämlich um den Blick in und auf uns selbst. Ein Suchtkranker muss seine Sucht erst einmal klar erkennen. Das Problem ist, dass wir unsere Sucht für normal halten (...) weil fast alle die wir kennen ja so ähnlich leben wie wir oder zumindest ähnliche Träume und Wünsche haben oder Urlaubsziele. Ich bin überzeugt, dass ein ehrlicher, unerschrockener Blick auf uns selbst ein entscheidendes, eins, *ein* entscheidendes Element bei der Veränderung unseres Verhaltens ist. Und wir müssen uns ändern, um zu überleben und auch der nachfolgenden Generation noch ein Leben auf unserem blauen Planeten zu ermöglichen. Im Moment leben wir zwar in Freilandhaltung, aber die ist nur Teil einer gutausgebauten

Suchtklinik. Finden Sie nicht, dass es schön wäre, eines Tages die Klinik zu verlassen und clean zu leben? Tschüss.“ (57:43-58:28)

Auch in anderen Folgen setzt Gert Scobel immer wieder auf Selbstbesinnung und Selbsterkenntnis. Aber was versteht er darunter und was bedeutet eine wahre Selbsterkenntnis? Und nicht zuletzt muss man sich fragen, wie Scobel selbst in seinem Alltag mit den von ihm angesprochenen Ratschlägen umgeht. Ist er in der Lage dasjenige, was er den Zuschauern anrät, selbst umzusetzen?

In einer Folge vom 16. April 2015 mit dem Titel „Wie Ideen erfolgreich werden – Vom Spiel der Inszenierung wissenschaftlicher Forschung“ kommt es zu folgendem Gespräch zwischen Scobel und der Medienpsychologin Astrid Carolus:

Scobel: „Das ist jetzt ne gewagte These, aber möglicherweise sind wir selber ja tief in uns drin etwas, was wir selber, obwohl wir ein ganzes Leben vielleicht daran arbeiten, gar nicht fassen können. Also wir sind in gewisser Weise, ich nenn das mal „formlos“. Und unser Problem besteht offensichtlich darin, dass wir während unseres Lebens ständig in diesem Prozess drin sind uns ne Form zu geben. Als etwas Formloses ne Form für uns zu suchen. Das kann eigentlich nur schiefgehen, oder?“ Carolus: „Na ja, Sie sprechen ja etwas an, das sowas ist wie Selbsterkenntnis und da würden wir als Psychologen sagen: oh Gott, ist das kompliziert. Also da muss man ja immer erstmal...“ Einwurf Scobel: „Aber notwendig“ Carolus: „Notwendig, aber es ist ein langer, langer Weg und da kann man mal anfangen. Und auf dem Weg dahin und die Frage ist, werden wir es jemals erreichen in unserem Leben? Also die Idee, so ähnlich wie Sie auch gesagt haben: Was ist das wahre Selbst? Das ist ja schon für uns Psychologen schwierig, für Philosophen womöglich unendlich schwierig.“ (41:07-42:00)

An dieser Stelle kommt zum Ausdruck, dass Selbsterkenntnis wesentlich mehr sein muss, als nur eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Konsumverhalten. Es wird in der Sendung für kurze Zeit die Frage gestellt: Wer sind wir wirklich? Gibt es etwas, das über meine äußerlich festzustellenden Merkmale hinausgeht, etwas, das alles zusammenhält und dem alle meine Erscheinungsformen entspringen? Dies zu verstehen wäre Selbsterkenntnis und würde auch erst ein Handeln aus Selbsterkenntnis und somit – dies sei zunächst als eine Behauptung dahingestellt – ein moralisches Handeln ermöglichen. Wie Carolus es deutlich zum Ausdruck bringt, traut sich die

heutige Naturwissenschaft an so etwas nicht heran. Wenn die Naturwissenschaft aber nur in diejenige Richtung vordringt, für die ihre Methoden ausreichen, entsteht eine gefährliche Einseitigkeit. Der Physiker und Fernsehmoderator Harald Lesch sagt in einer Folge der Sendung „Abenteuer Forschung“ vom 03. April 2014, die den Titel „Unsere Sinne und die Vernunft“ trägt:

„Ich sage immer gern: Die Forschung fährt mit dem Tempo eines ICE, aber die Ethik, die ist auf einer Draisine hinterher unterwegs und wird diesen Zug nie einholen, erreichen können. Mit Ehrfurcht, Respekt und Verantwortungsgefühl, könnte eine Ethikdebatte zu jedem Thema gewaltig Fahrt aufnehmen und könnte möglicherweise vor dem Zug der Forschung am Bahnhof der Erkenntnis ankommen, und könnte sagen: Moment! Bevor es weitergeht, sollten wir vielleicht erstmal überlegen. Das können wir von den Sinnen und unserer Vernunft lernen“. (10:30-11:05)

In seiner „Philosophie der Freiheit“ schreibt Rudolf Steiner im zwölften Kapitel darüber, dass es Moralgesetze gebe, deren Wirksamkeit ebenso exakt und real sei wie die der Naturgesetze. Es handle sich nur nicht wie bei letzteren um Gesetze, die ohne das Zutun des Menschen wirken und die man daher, nachdem sie sich vollzogen haben, als Außenstehender beobachten kann, sondern der Mensch müsse sie erst ergreifen und nach ihnen handeln. (1894, 164 ff.) Es erscheint schlüssig, dass dasjenige, was die teilweise verheerenden Auswirkungen der Naturwissenschaft ausgleichen soll, die Moral also, mindestens genauso gesetzmäßig und komplex sein muss wie die Naturwissenschaft selbst. Insofern stellt sich die Frage, ob Ehrfurcht, Respekt und Verantwortungsgefühl etwas sind, das sich ohne ein tieferes Verständnis für die geistigen Moralgesetze einstellen kann.

2.3 Das Bedürfnis nach Geisterkenntnis und die Grenzen der Naturwissenschaft

An einigen Folgen von „Scobel“ zeigt sich ein gesellschaftliches Phänomen besonders deutlich: In immer mehr Bereichen machen Menschen Dinge durch, die sie nicht bewusst verstehen können, weil die Naturwissenschaft, von der man sich allein ein sicheres Wissen und Verstehen verspricht, beim Versuch ihrer Erklärung an Grenzen stößt. Eine „Scobel“- Folge mit dem Titel „Kranke Seele, kranker Körper“ (Erstausstrahlung: 25.09.2014) behandelt z.B. die Frage nach dem seelischen Schmerz als einem lange unterschätzten und in der Gesellschaft immer dominanter werdenden

Faktor des Schmerzes. Psychische und psychosomatische Erkrankungen sind, zumindest in der westlich zivilisierten Welt, eine zunehmende Erscheinung, der kaum echte Erkenntnisse und Lösungen gegenüberstehen.² Auch die „Scobel“-Folgen „Glaubenssache“ (Erstausstrahlung: 26.03.2015) und „Orientierung im Leben“ (Erstausstrahlung: 27.11.2014) zeigen deutlich, dass die am physischen orientierte Wissenschaft für eine fundierte Behandlung von Lebensfragen und für ein Verständnis der eigenen Realität nicht ausreicht.³ Sie zeigen, dass bei vielen Menschen ein Mangel an Sinn und echten antreibenden Zielen vorhanden ist. Dieser wird sodann in vielen Fällen durch die Hinwendung an eine bestimmte Glaubensrichtung oder an allgemeine spirituelle Elemente zu kompensieren versucht, die aber in den meisten Fällen nebulös und rein vom Gefühl getragen sind. Die Beziehung zum Geistigen auf eine solche Art lässt keine Versöhnung mit den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zu; Man wendet sich mit dem Gefühl an etwas, das nach der Anschauung, mit der man die Welt zu verstehen sucht, nicht existieren kann. Anhand der soeben genannten und ähnlichen Sendungen kann man also erkennen, wie das Bedürfnis das Seelisch-Geistige zu verstehen immer mehr zunimmt, und dass die Antworten der materiegebundenen Naturwissenschaft nicht ausreichen. Man kann sehen wie die innere Not der Menschen steigt und man die Lösungen, in Ermangelung eines konkreten Wissens, in Spekulationen und allgemeinen Formulierungen und Parolen – Steiner nannte diese Phrasen – sucht. Die „Scobel“- Folge „Krise in den Wissenschaften?“ vom 01.12.2014 gibt diesbezüglich wichtige Hinweise. Hier wird gleich zu Anfang in einem kurzen Filmbeitrag gesagt:

„Immer sind die Zusammenhänge komplexer als gedacht und es wird noch Generationen von Wissenschaftlern brauchen, um sie grundlegend zu verstehen. Dennoch hat Wissenschaft durch Theorie und Anwendung vieles, das in der Vergangenheit als Utopie galt, in die Realität umgesetzt. Aber je mehr man glaubt, dass nur die Wissenschaft das Leben besser macht, desto mehr besteht die Gefahr, dass die Wissenschaft zu einer neuen Religion wird.“
(04:03-04:41)

² Vgl. hierzu z.B. die am 24.03.2015 bei Arte gesendete Dokumentation „Depression – Ein Krankheit erobert die Welt“ (Link im Quellenverzeichnis)

³ Alle Folgen der Sendung „Scobel“ sind über das Archiv: scobel-Sendungen abrufbar, zum Link siehe Quellenverzeichnis

Die heutige Wissenschaft kann eben nur das wirklich erklären, was auf materiellen Gesetzmäßigkeiten beruht. Hier hat sie auch ihre Erfolge. Aber gerade in viele Bereiche, die heute besonders relevant werden, reichen ihre Möglichkeiten ganz offensichtlich nicht hinein. Eine häufige Reaktion auf diese Problematik, die gerade den ernsthaft Forschenden natürlich nicht verborgen bleibt, ist die Annahme von natürlichen Erkenntnisgrenzen beim Menschen. In der bereits erwähnten Folge „Wie Ideen erfolgreich werden“, wird die Frage behandelt, ob es so etwas wie eine objektive Wahrheit gibt, etwas das über das von Menschen in Szene Gesetzte und Beobachtete hinausgeht. Einer der Gäste, der Kunstwissenschaftler Daniel Hornuff, ist der Meinung, dass es „nur die Wirklichkeit der Inszenierungen“ gebe. (07:43) Die Medienwissenschaftlerin Brigitte Biehl-Missal sagt hingegen:

„(...)da wir gesehen haben, da die Inszenierung überall drin ist, sollten wir vielleicht nicht sagen: wir wollen einen inszenierungsfreien Raum, sondern mein Wunsch wäre es, die Menschen in die Lage zu versetzen, dass sie auf Distanz gehen zu dieser Inszenierung, sie kritisch betrachten, in Frage stellen und auch durchschauen. Und das ist die Aufgabe von Medienkritik und -wissenschaft.“ (13:52-14:12)

Sowohl Scobel als auch Hornuff erheben Einwände gegen diesen Vorschlag, da sie daran zweifeln, dass so etwas möglich ist; Scobel deshalb, weil er keine Möglichkeit sieht an alle relevanten Informationen zu kommen, die für ein zutreffendes Bild notwendig seien, Hornuff aufgrund seiner Ansicht, dass Wirklichkeit immer beobachtete Wirklichkeit sei. Somit sehen beide klare und unüberwindbare Grenzen der Erkenntnisfähigkeit des Menschen. Dies aber würde bedeuten, dass wir der Komplexität der Welt und der durch sie entstehenden Missverhältnisse hilflos ausgeliefert sind, weil dasjenige, was die Voraussetzung für durchgreifende und fruchtbare Veränderungen ist, uns verwehrt bleiben muss.

2.4 Ideale und die Schwierigkeit ihrer Umsetzung

Wie sich schon allein an der Masse und Vielfältigkeit der Dokumentarfilme und Fernsehbeiträge zeigt, aber auch an den Themen mancher Spielfilme sowie an Kampagnen und dem Einsatz unterschiedlichster Vereinigungen, die sich in einem bestimmten Bereich für die Schaffung einer besseren Welt einsetzen, liegt die Frage nach einem harmonischeren, moralisch tragfähigen Sozialgefüge vielen Menschen am

Herzen. Warum aber zeigen die Bemühungen im Verhältnis zur überwältigenden Größe der zentralen Probleme so wenig Wirkung?

In einem Vortrag vom 20. Oktober 1917, also noch während des Ersten Weltkriegs, sagte Rudolf Steiner folgendes zu diesem Thema, das auch in Bezug auf die heutigen Verhältnisse als gültig gesehen werden kann:

„Man kann nicht sagen, daß die Gegenwart keine Ideale hätte. Im Gegenteil, sie hat sehr, sehr viele Ideale. Aber diese Ideale sind nicht wirksam. Warum sind sie nicht wirksam? Denken Sie sich einmal – verzeihen Sie das etwas merkwürdige Bild, aber es entspricht doch der Sache –, denken Sie sich einmal, ein Huhn wäre bereit, ein Ei auszubrüten, man würde dieses Ei aber nehmen und durch Wärme ausbrüten lassen, das Kückelchen aus dem Ei herauskommen lassen. All das wäre ja denkbar, aber wenn man das zum Beispiel unter dem Rezipienten einer Luftpumpe machen würde, im luftleeren Raume, meinen Sie, daß das Huhn, das aus dem Ei ausschlüpft, gedeihen würde? Da sind gewissermaßen alle in der Evolution gegebenen Entwicklungsmomente da, aber eines ist nicht da: wo hinein man das betreffende Kückelchen setzen soll, damit es seine Lebensbedingungen habe. So ungefähr geht es mit all den schönen Idealen, von denen man in der Gegenwart so sehr häufig spricht. Sie klingen nicht nur schön, sie sind in der Tat wertvolle Ideale. Aber die Gegenwart lässt sich nicht angelegen sein, die wirklichen, die realen Bedingungen der Evolution kennenzulernen, so wie man sie einmal nach den Bedingungen der Gegenwart erkennen muß. Und so kommt es, daß man in den merkwürdigsten Gesellschaften alle möglichen Ideale prägen, vertreten, fordern kann, und es kommt nichts dabei heraus.“ (Steiner, 1917, S. 174)

Das Phänomen, das Steiner hier beschreibt, zeigt sich besonders deutlich daran, dass viele Menschen, gerade in Politik und Wissenschaft, genau wissen, was passieren müsste, damit die Probleme gelöst werden; In Bezug auf eine tatsächliche Bewältigung der Aufgaben, die eine Umsetzung erfordern würde, sind sie aber völlig hilflos. Folgende Zitate aus der „Scobel“-Folge „Die Ökonomisierung unserer Welt“, vom 15. Januar 2015, können das hier Gemeinte veranschaulichen: Der französische Wirtschaftswissenschaftler Thomas Piketty, Autor des Buches „Das Kapital im 21. Jahrhundert“, sagt in einem eingeblendeten Filmbeitrag, dass man „öffentliche

Institutionen und vor allem Finanzregulierungen“ brauche, „um die Dynamik des Kapitalismus im Sinne des Gemeinwohls zu lenken“ (04:03). Etwas später sagt der Ökonom und Professor für Volkswirtschaftslehre Peter Bofinger, der in der Sendung zu Gast ist:

„Was jetzt eben auch fehlt für den Kapitalismus ist eben auch ein nichtmaterielles Gegengewicht, was z.B. durch die Kirche geleistet werden könnte. Und da ist eben wenig da und deswegen glaube ich, ist für viele Menschen auch jetzt das Geld, der Kapitalismus letztlich die Religion und es fehlt eine wichtige Gegenmacht, die den Menschen helfen würde, sich auch anders zu orientieren, auch andere Werte dann zu entwickeln...“ (43:31-43:56)

Piketty und Bofinger wissen also in gewisser Weise was geschehen müsste, schlagen zumindest etwas vor, aber obwohl beide Ansehen und Einfluss besitzen, scheint eine Umsetzung ihrer Vorschläge nicht absehbar. Wer soll also all die guten Vorschläge verwirklichen? Am Ende der Sendung lautet das Schlusswort Gert Scobels:

„Wie auch immer man zu den Überlegungen in unserer heutigen Sendung stehen mag und gleich aus welchem politischen Lager wir hier und Sie zu Hause kommen, fest steht in jedem Fall, dass wir über Alternativen zum bestehenden System kaum noch öffentlich diskutieren und nur selten ernsthaft politisch darüber nachdenken. Das Nachdenken wird schnell zu einem Abtausch von Meinungen und Programmideologien. Nachdenken sähe, finde ich jedenfalls, anders aus: ergebnisoffen, angstfrei und kreativ. Wir sollten über Alternativen offen und vor allen Dingen in der Öffentlichkeit nachdenken. Dazu wollten wir mit dieser Sendung ein wenig beitragen. Wenn Sie ins Denken gekommen sind, wäre es großartig!“ (57:32-58:09)

Wenn Scobel beim Nachdenken von Ergebnisoffenheit, Angstfreiheit und Kreativität spricht, meint er das auch wirklich ernst? Wäre er z.B. tatsächlich dazu bereit, sich ernsthaft auf das vertiefte Studium der von Steiner entwickelten und nach dem ersten Weltkrieg Politikern vorgeschlagenen Idee der „Dreigliederung des sozialen Organismus“⁴ einzulassen, welche u.a. der auch damals bestehenden Ökonomisierung der Welt abhelfen sollte?

⁴ Zur „Dreigliederung des sozialen Organismus“ vgl. S. 22

Aus Sicht der Anthroposophie sind Gedanken, Gefühle und Willensimpulse Realitäten, die Wirkungen ausüben (Steiner, 1924, S. 219 ff.). Stimmt dies und die Menschen erkennen es dennoch nicht an, dann würde das heißen, dass sie eine Tatsache, die für die Umsetzung von Idealen überaus relevant ist, also eine der „Bedingungen der Evolution“, missachten. Eine solche Tatsache würde aber nicht weniger wirksam sein, nur weil die Menschen sie für nicht wirksam *halten*. Im Gegenteil: Nach den Mitteilungen der Anthroposophie gibt es in der Welt Mächte, die sich einer positiven Entwicklung der Menschheit entgegenstellen, und die gerade dadurch wirksam werden können, dass die Menschen sie nicht durchschauen. Und durchschauen kann man sie erst, – nach und nach – wenn man bereit ist ihre Existenz anzuerkennen (Steiner, 1917, 75 ff.)⁵. Aus keinem anderen Grund verkehrt sich Gutgemeintes so oft ins Gegenteil. Wenn man die Augen vor Zusammenhängen verschließt, die für das Ganze relevant sind, dann muss es immer negative Folgen haben.

2.5 Schlussfolgerungen zu diesem Teil

Wenn man, wie es hier anfänglich versucht wurde, sich einen immer deutlicheren Überblick darüber verschafft, welche die großen Probleme und Fragen unserer heutigen Zeit sind, dann kann man einen klaren Zusammenhang mit den Aussagen der Anthroposophie erkennen und das obwohl die meisten dieser Aussagen zu einer Zeit gemacht wurden, in der die Welt in vielerlei Hinsicht noch ganz anders aussah.

Die Sendung „Scobel“ ist repräsentativ für eine bestimmte Tendenz, die in der heutigen Gesellschaft besteht. Ein allgemeines Charakteristikum der Sendung ist, dass viele der in ihr gemachten Aussagen von genauer Beobachtung und überraschender Ehrlichkeit zeugen, die aber nicht konsequent verfolgt werden; Da, wo man offensichtlich an etwas Geistiges herankommt, das an keine materielle Erfahrung direkt gebunden werden kann, scheut man sich vor einer vertieften Auseinandersetzung.

Gert Scobel bringt in seiner Sendung hohe Ideale zum Ausdruck. Er möchte wecken und zur Selbstbesinnung und Selbstreflexion anregen. Er weist auf Symptome und Gefahren hin, identifiziert Krankheitserreger, nennt verschiedene Lösungsmöglichkeiten, will ein Weltverbesserer sein. Dabei stößt er aber an Grenzen; Er schließt vieles von vorne herein ungeprüft aus, da es nicht der naturwissenschaftlichen Denkweise entspricht. Um Ideale umzusetzen, wäre aber eine Auseinandersetzung mit dem

⁵ Vgl. hierzu auch die Darstellungen zum „Zusammenspiel von Gut und Böse“ auf S. 29

„Formlosen“, mit dem was nicht die Form sondern der Inhalt ist, notwendig. Wenn aber die Angst besteht, sich mit diesem auseinanderzusetzen und das bloß materiegebundene Denken zu überwinden, so müssen alle guten Vorsätze leere Floskeln bleiben. Und auch wenn das Geistige hier als das Formlose angesprochen wurde, so handelt es sich im Sinne von Steiner und der Anthroposophie nicht darum sich etwas nebulösem und nicht klar fassbarem zuzuwenden. Es geht darum einen Zugang dazu zu bekommen, wie das Geistige im konkreten wirkt und so ist ersichtlich dass die Komplexität des Geistigen mindestens derjenigen des sinnlich Fassbaren entsprechen muss.

3 Die Pädagogik als der Bereich, in dem die Heilung beginnen kann

Der Bereich der Pädagogik ist deshalb so relevant, weil es sich um einen Bereich handelt, der sowohl gesellschaftlich und kulturell als auch zivilisatorisch gesehen einen großen Einfluss auf jegliche Entwicklung hat. Die Pädagogik ist maßgeblich dafür verantwortlich, wie der Einzelne seine Umwelt erlebt, erklärt und wie er letztlich in ihr handelt. Es ist entscheidend für die zivilisatorischen Gestaltungen, wie ein Arzt, ein Politiker, ein Richter, ein Fabrikant, ein Künstler und eben auch ein Wissenschaftler erzogen wurden. Die gesellschaftlichen und zivilisatorischen Verhältnisse werden in allen Bereichen von Menschen geschaffen, deren Einsichtsfähigkeit und persönliche Handlungsmöglichkeiten zu einem großen Teil durch ihre Erziehung veranlagt sind und diese Erziehung wird wiederum von der jeweiligen Gesellschaft gestaltet. Es handelt sich also um ein gegenseitiges Verhältnis und einen unaufhörlichen Kreislauf.

3.1 Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft

Es wird also deutlich, dass das Verhältnis zwischen dem Kind und der Gesellschaft bei pädagogischen Fragen immer eine wichtige Rolle spielt. In heutigen Diskussionen über die Frage nach der richtigen Pädagogik, hört man oft auf der einen Seite die Forderung nach einer Orientierung am Kinde, die häufig mit der reformpädagogischen Strömung in Verbindung gebracht wird; Es heißt man solle bestrebt sein den Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden, anstatt es mit Gewalt zu etwas zu formen versuchen, von dem man meint, dass die Gesellschaft es brauche. Alfred Riedl (2010, S.2), Dozent für Pädagogik an der TU München, drückt dies in Bezug auf die reformpädagogischen Bestrebungen so aus: „Reformpädagogik kann zusammenfassend als ein Bestreben verstanden werden, Erziehungsmethoden an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes auszurichten und nicht Forderungen der Gesellschaft oder religiöse Vorschriften in den Mittelpunkt zu stellen.“ Auf der anderen Seite wird auch immer wieder der Einwand ausgesprochen, dass die Kinder als spätere Erwachsene ja doch leistungsfähig sein und in der Gesellschaft, wie sie nun einmal ist, bestehen können sollten und man befürchtet, dass die bestehende Ordnung ins Chaos stürzt, wenn man den gesellschaftlichen Aspekt in der Ausbildung der Kinder nicht berücksichtigt. Beide Anliegen sind also überaus berechtigt; Wie aber kann et-

was gefunden werden, das ihre scheinbare Unvereinbarkeit auflösen und sie miteinander versöhnen kann? Dies kann nur geschehen, wenn man die Frage von vorne herein etwas anders stellt, so dass sie beide Anliegen in sich vereint. Man muss fragen: Wie müsste die Pädagogik geartet sein, damit sie die Menschheitsentwicklung in positivem Sinne voranbringen kann? Eine insgesamt positive Entwicklung würde dann sowohl den Bedürfnissen des Einzelnen, als auch denen der Gesamtgesellschaft entsprechen. Verfolgt man diese Frage bis zu ihrem Ursprung, kommt man zu jener nach dem Sinn des Lebens: Was ist eine insgesamt positive Entwicklung? Geht es darum, niemals oder so wenig wie möglich zu leiden? Was geschieht nach unserem physischen Tod? Sind wir endliche Wesen? Die Gesamtheit meiner Handlungen und Ziele wird eine völlig andere sein, wenn ich davon ausgehe, nur während dieses einen Erdenlebens zu existieren, als wenn ich von einem Weiterleben ausgehe und eventuell sogar von wiederholten Erdenleben. Dementsprechend werde ich als Pädagoge mit Kindern grundlegend anders umgehen, wenn ich in ihnen nicht endliche, sondern ewige Wesen sehe. Die Anthroposophie geht von einem ewigen Kern des Menschen, von einem Weiterleben aus, und beschreibt dies in detaillierter, umfassender Weise (Steiner, 1904). Es ergeben sich für sie also Ziele, die über die Sicherung des irdischen Wohlergehens aller hinausgehen. Sie sieht für den Menschen der heutigen Zeit die Aufgabe darin, sich durch Rückbesinnung auf seinen geistigen Ursprung der Freiheit entgegen zu entwickeln (Steiner, 1909). Der Widerspruch, der heute zwischen den Bedürfnissen der Gesellschaft und denen des Kindes gesehen wird und die Schwierigkeit sie miteinander in Einklang zu bringen, besteht also aus Sicht der Anthroposophie darin, dass die bestehende Gesellschaft mit ihren Strukturen auf unrichtigen und daher krankmachenden Anschauungen beruht. Die Voraussetzung für einen richtigen Umgang mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft liegt also in einer Menschen- und Weltenkunde, die auf wahren Anschauungen, auf wirklichkeitsgemäßen Erkenntnissen beruht. Eine wahrhaft heilbringende Erziehung ist also aus Sicht der Anthroposophie diejenige, die ihre Vorgehensweise nach dem wahren Wesen von Mensch und Welt richtet und nicht nach irrtümlichen Einseitigkeiten (Steiner, 1922).

3.1.1 Dreigliederung des sozialen Organismus

In der Zeit während und nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte Rudolf Steiner die Idee der „Dreigliederung des sozialen Organismus“. Hier handelt es sich um die

Schaffung gesellschaftlicher Strukturen, die er, beruhend auf seinen geistigen Forschungsergebnissen, als den Menschheitsbedürfnissen angemessen ansah. Diese Dreigliederung steht in Zusammenhang mit den Forderungen der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit; und zwar soll eine Entkoppelung der drei Gesellschaftsbereiche Geistes-, Rechts- und Wirtschaftsleben stattfinden, wodurch jedes dieser Bereiche in Bezug auf seine Verwaltung autonom wird. Frei sollen die Menschen in Bezug auf das Geistesleben sein, gleich vor dem Recht und brüderlich in allen wirtschaftlichen Fragen. (Steiner, 1920, S. 16) Damals wie heute waren sowohl die Rechtsformen als auch das Geistesleben, so auch das Erziehungs- und Schulwesen, von wirtschaftlichen Macht- und Bedürfnisformen bestimmt. Sozialistische Theorien wie die von Karl Marx, deuteten laut Steiner (ebd., S. 15) diese Zeiter-scheinung als eine natürliche Gegebenheit und leiteten daraus ab, dass das Rechts- und Geistesleben natürlicherweise aus den jeweiligen Wirtschaftsformen entstehe. Das weist Steiner strikt als falsch zurück. Man nahm also an und tut es häufig auch heute, dass eine Änderung der Wirtschaftsverhältnisse die Probleme in den beiden anderen Bereichen – den Bereichen des Rechts- und des Geisteslebens – von selbst regeln würde. Nach Steiner (ebd.) entspricht diese Annahme aber keinesfalls der Wirklichkeit. Steiner bemühte sich nach dem Ersten Weltkrieg, die Idee der „Dreigliederung des sozialen Organismus“ durch die Politik zu etablieren, doch dieser Versuch scheiterte. Er wandte sich daraufhin der Pädagogik zu, da er erkannte, dass eine Wandlung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die nur über eine Wandlung des Bewusstseins zu erreichen ist, am ehesten im Bereich der Erziehung erzielt werden kann (Rauthe, 1970, S. 6).

3.2 Schlussfolgerungen zu diesem Teil

Die jeweils angewandte Erziehung wirkt sich nicht nur auf den Wissensstand eines Menschen aus, sondern beeinflusst auch die Entwicklung seiner Willenskräfte und sein moralisches Verantwortungsgefühl in Zusammenhang mit der Welten- und Menschheitsentwicklung. Die Pädagogik ist daher der Bereich, in dem eine Bewusstseinsänderung erreicht werden kann, die zur Bewältigung der Menschheitsaufgaben notwendig ist. Solange die Kinder und Jugendlichen durch die Erziehung lernen, dass die Konzentration auf die eigenen egoistischen Angelegenheiten, ohne Berücksichtigung des Ganzen, berechtigt ist, werden keine strukturellen Veränderungen zu einem verantwortungsvollen Umgang unter den Menschen führen.

4 Zur anthroposophischen Lehre

Nachdem dargestellt wurde, weshalb die Beschäftigung mit der Anthroposophie in der heutigen Zeit als besonders wichtig gesehen werden könnte und warum dies gerade in Bezug auf pädagogische Fragen ganz besonders zutrifft, soll nun, soweit dies hier möglich ist, auf einige Inhalte der Lehre im genaueren eingegangen werden. Um eine sinnvolle Beschäftigung zu ermöglichen, soll zunächst darauf eingegangen werden, wie in Zusammenhang mit der Anthroposophie eine ernsthafte wissenschaftliche Forschung möglich wird.

4.1 Die Anthroposophische Geisteswissenschaft

Wie bereits in der Einleitung angeklungen ist, beruht die anthroposophische Lehre auf den Mitteilungen eines einzigen Menschen. Zumindest hat dieser Mensch, Rudolf Steiner, durch seine Mitteilungen gewisse Grundlagen geschaffen, welche aber dazu auffordern und in gewisser Weise auch voraussetzen, dass man an ihr Studium auch die Beschäftigung mit vielem anderen anknüpft, das in der Welt zu finden ist. Man hat also bei einer Annäherung an die Anthroposophie diesen einen Menschen vor sich, der grundlegende und umwälzende Äußerungen über die Beschaffenheit der Welt macht, die von dem Bild, das die Menschen heute von der Welt haben, entschieden abweichen. Dieser Mensch hat erstaunliche Fähigkeiten, schildert komplexe und verwickelte Zusammenhänge, hat sich zu fast allen Lebensbereichen geäußert und ist in manchen von ihnen auch selbst tätig gewesen. Man kann nicht leugnen, dass das Lebenswerk dieses Menschen enorm ist. Natürlich bleibt die Frage, wie Rudolf Steiner zu einem solchen Wissen über die Welt und ihre Entwicklung kommen konnte. Ein Teil seines Werkes besteht aus Erläuterungen darüber, wie man durch die allmähliche Aneignung übersinnlicher Organe, den Geist bewusst erforschen kann und er gibt an selbst in der Lage zu sein eine solche geistige Forschung zu betreiben. (Steiner, 1904/5) Womit hat man es also zu tun, mit einem Größenwahnsinnigen Genie? Oder sagt er vielleicht doch die Wahrheit und er ist eine in große Geheimnisse des Lebens eingeweihte Individualität?

Alles was wir in der Welt prüfen, prüfen wir mithilfe des Denkens. Nicht die kleinste Erscheinung könnten wir verstehen, ohne das Denken anzuwenden. Ohne das Denken würden uns unsere Sinne nur eine unzusammenhängende Summe unterschiedlicher Eindrücke zutragen, die wir nicht in einen sinnvollen Zusammenhang zueinan-

der setzen könnten. Alle Wissenschaft beruht auf dem Denken und auch die Frage nach der Glaubwürdigkeit eines Menschen und seiner Aussagen muss in letzter Instanz mithilfe des Denkens, mithilfe des Urteilens behandelt werden (Steiner, 1894, S. 30 ff.). Man kann durch das Bilden gedanklicher Zusammenhänge darauf kommen, ob eine Aussage stimmt, selbst wenn man sie selbst nicht direkt nachprüfen kann und zwar dadurch, dass man sie in ihrem Verhältnis zu anderem beobachtet, das einem direkt zugänglich ist. Aber es scheint bestimmte Dinge zu geben, und gerade geistige Mitteilungen sind so etwas, vor deren gedanklicher Prüfung die meisten Menschen von vorne herein zurückschrecken. Sie wollen die Annahme, dass es Geistiges geben könnte, nicht einmal versuchsweise an sich heranlassen und wenn doch, dann nicht mit der Bereitschaft dieses Geistige genauer und wissenschaftlich zu untersuchen. Warum dem so ist, erklärt Rudolf Steiner eindrücklich in einem Vortrag vom 22. August 1924 mit dem Titel: „Wie steht es mit dem Verständnis für geistige Forschung?“:

„Nun spricht heute gegen das in Empfangnehmen solcher Erkenntnisse nur das eine, daß die Menschen in der Regel in einem sozialen Milieu und in einer Erziehungsentwicklung aufwachsen, die ihnen in ihren Empfindungsgewohnheiten beibringt, daß man nur an die äußere Tatsachenwelt glauben könne, an die Welt der Sinne und an das, was der Verstand erkundet aus der Welt der Sinne. Das ist eine Gewohnheit die so stark wirkt, daß man aus dieser Gewohnheit heraus jederzeit geneigt ist, zu sagen: Da ist eine Universität; an der Universität sind Leute graduiert; die lehren jetzt an der Universität, die erforschen auch gewisse Tatsachen, oder wenn andere gewisse Tatsachen der sinnlichen Welt erforschen, so bestätigen sie es. – Man glaubt daran! Man erforscht ja diese Tatsachen der sinnlichen Welt auch nicht selber, man glaubt daran. Und gerade mit Bezug auf die heutige Naturwissenschaft sind ja die Menschen unendlich gläubig.“ „Und nun auf all den Wegen, die man anwendet, um so die Sinneswelt zu erforschen, um so mit dem Verstande die Gesetze der Sinneswelt zu finden, auf all den Wegen findet man nichts über die geistige Welt. Aber der Menschen, die die geistige Welt ganz entbehren können, sind ja nur wenige, und die reden es sich ein, sind darin nicht ehrlich. Die Menschen haben vor allen Dingen ein Bedürfnis, auch über die geistige Welt etwas zu wissen. Sie hören heute noch nicht auf diejenigen, die ihnen von der geistigen Welt nach heutiger Art etwas sagen können, aber sie hören auf das-

jenige, was geschichtlich überkommen ist, was in den Büchern steht, was in den heiligen Schriften des Ostens, was in der Bibel steht. Sie hören auf das, weil sie nicht anders können, als irgendwie einen Bezug zur geistigen Welt zu haben. Und trotzdem alles, was in der Bibel oder in den heiligen Schriften des Ostens steht, auch nur von einzelnen Initiaten erforscht worden ist, so sagen sie: Ja, das ist eine andere Art von Anschauung, Das ist nicht so, wie das Erkennen der äußeren Sinneswelt, wie das Erkennen der Wissenschaft, sondern das beruht auf einem Glauben. Da muß man glauben. – Und da machen die Menschen dann den strammen Unterschied, etwas ist Wissenschaft, etwas anderes ist Glaube. Und sie beziehen dann die Wissenschaft auf die Sinnenwelt und den Glauben auf die geistige Welt.“ (Steiner, 1924a, S. 222)

Steiner beschreibt im ersten Teil dieses Vortrags zwei Forschungsmöglichkeiten auf geistigem Gebiet. Die erste besteht darin durch die Ausbildung übersinnlicher Fähigkeiten selbst in der geistigen Welt zu forschen. Wie bereits geschildert wurde, liegt laut Steiner in jedem Menschen die Fähigkeit übersinnliche Organe durch bestimmte Übungen zur Entfaltung zu bringen. Schilderungen des Schulungsweges, der bei konsequenter Befolgung zu dieser Entfaltung neuer Fähigkeiten führen soll, bilden einen wichtigen Teil von Rudolf Steiners Gesamtwerk. Dieser Weg ist aber ein langwieriger und zukünftiger, bei dem man nicht mit schnellen Ergebnissen rechnen kann. Als den besten Weg sich auf die Erlangung der übersinnlichen Fähigkeiten vorzubereiten, beschreibt Steiner die zweite Forschungsmöglichkeit: Der Mensch bereite sich auf die geistigen Erlebnisse am besten vor, indem er sie schon vor ihrem Eintreten gedanklich verstehe, was durchaus auf Grundlage der heutigen Verstandesfähigkeiten des Menschen möglich sei (ebd.).

4.2 Der anthroposophische Freiheitsbegriff

Der Begriff der Freiheit wird im alltäglichen Leben meist anders gebraucht, als er im Sinne der Anthroposophie und somit in dieser Arbeit gemeint ist. Über einen Menschen per Gerichtsbeschluss eine Freiheitsstrafe zu verhängen, von einer freien Marktwirtschaft zu reden oder sich generell von einer Last oder einem Leiden zu befreien, sind Beispiele von Anwendungen, die wenig mit dem Freiheitsbegriff zu tun haben, der hier erarbeitet werden soll. Erst das moralische Hingestellt sein an eine Kreuzung, an der verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, und die ichhafte Überwindung des Hanges zur Bequemlichkeit und Selbstbezogenheit,

zugunsten der Erfüllung eines erhabenen, selbstlosen Ideals, bringt uns der Sache näher. *Die Freiheit des Willens ist eine gedankliche Prüfung des Herzens.* Der Mensch besiegelt sein Schicksal, wenn er den Genuss des Augenblicks höher stellt, als seine moralische Pflicht. Naturgesetz und Moralgesetz kämpfen ständig miteinander, die Last des schon Gewordenen erschwert das Zustandekommen des schöpferischen Neuen (Goelzer, 2000, S. 289 ff.). Die Freiheit liegt aus Sicht der Anthroposophie in der zwanglosen, selbstgewollten, unaufhörlichen Verwandlung zum Guten. Eine Handlung zum Guten hin ist gleichzeitig auch wahr und schön (Steiner, 1894).

4.3 Die Freiheit in Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft – eine Gegenüberstellung

Ist der Mensch das Ergebnis innerer und äußerer Determiniertheit? Oder gibt es trotz aller offensichtlichen Zwänge, denen der Mensch unterliegt, eine Aussicht auf ein freiheitliches Handeln? Es ist zunächst sinnvoll zu betrachten, welchen Stellenwert die Freiheit innerhalb unserer heutigen Gesellschaft hat. Diese Gesellschaft ist von der naturwissenschaftlichen Denkweise geprägt, welche all die beeindruckenden technischen Erfindungen hervorgebracht hat, die unser heutiges Leben bestimmen und in mancher Hinsicht so bequem und angenehm machen. Aber welche Anschauungen und Theorien gibt es eigentlich aus dieser Naturwissenschaft heraus und mit welchen inneren Vorstellungen leben die Menschen, die sich an ihr orientieren?

4.3.1 Die Anschauungen der Naturwissenschaft

In Bezug auf die Freiheit sind vor allem drei Ideenkomplexe der naturwissenschaftlichen Anschauung besonders wichtig. Der erste knüpft sich an die Grundannahme, dass nur dasjenige, was wir durch unsere Sinne erfahren können, sicher belegbar ist. Der zweite hängt mit der Anschauung zusammen, dass der Mensch das Produkt des Zusammenwirkens von Vererbung und Umwelt ist und sich durch einen fortwährenden Konkurrenzkampf bis zu seinem heutigen Stand entwickelt hat (Darwinismus). Der dritte hat die Vorstellung zur Grundlage, dass das Universum zufällig, also ohne einen schöpferischen Willen, entstanden ist (Urknalltheorie). Ist die Welt wirklich so beschaffen, wie es diese Anschauungen schildern, dann kann eine menschliche Freiheit unmöglich existieren. In einer Welt, die nur aus Materie besteht, ist der Mensch dem Tod ausgeliefert, der für ihn, ob er will oder nicht, eines Tages alles be-

endet. Somit ist er von Beginn seines Lebens an dazu verdammt, mit all dem, was ihn als einzigartige Individualität ausmacht, eines Tages zu verschwinden, ohne dass er dagegen etwas tun könnte. Zum anderen kann ein Mensch, der in all seinen Entscheidungen nur von dem Zusammenspiel seiner genetischen Veranlagung und der ihn umgebenden Umwelteinflüsse bestimmt wird, keinen Ansatzpunkt finden, der ihm ermöglicht sein Leben selbst in die Hand zu nehmen und in eine bestimmte Richtung zu lenken. Er hat demzufolge auch keine wirkliche eigene Verantwortung, denn diese beiden Kräfte – Vererbung und Umwelt – die ihn bestimmen, haben ihn zu dem gemacht was er ist, haben ihn zu dieser oder jener Handlung veranlasst. Hinzu kommt, dass in einer Welt, in der alles zufällig entstanden ist, weder die genetische Veranlagung, also Geschlecht, Aussehen und gesundheitliche Konstitution, noch das jeweilige Milieu, die äußeren Verhältnisse, in die das Individuum hineingeboren wurde, ein von diesem Selbstgewähltes sein kann. Der Mensch ist also in all diesen Punkten auf eine Weise unfrei, die nicht überwunden werden kann, ganz egal wie er sich verhält, weil die Art in der die Welt beschaffen ist, keine echte Freiheit zulässt. Eine Schule, die nach diesen Anschauungen ausbildet, was an heutigen Staatsschulen der Fall ist, hat von vorneherein keine Ambitionen ihre Schüler zur Freiheit, wie sie hier gemeint ist, zu erziehen.

4.3.2 Die Anschauungen der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft

Die Anschauungen, aus denen heraus eine Pädagogik entsteht, die durch die Erziehung dem Menschen zur Erlangung der Freiheit verhelfen will, müssen sich also von den oben genannten Anschauungen der Naturwissenschaft entschieden unterscheiden. Wenn nun ein kurzer Überblick über die zentralen anthroposophischen Anschauungen im Hinblick auf die Freiheit des Menschen gegeben wird, soll berücksichtigt werden, dass hier Dinge in unendlich vereinfachter Form geschildert werden müssen, für deren wahre Kenntnis und Durchdringung ein Menschenleben bei weitem nicht ausreicht. Dennoch hoffe ich, dass die Schilderungen in diesem Rahmen als anfängliche Grundlage für die weiteren Auseinandersetzungen dienlich sein können.

4.3.2.1 Der Geistige Ursprung allen Seins und der Schöpferwille

Die Anthroposophie betrachtet die heutige Welt als eine aus einem geistigen Ursprung hervorgegangene. Demnach ist die sogenannte Materie nicht der einzige Bestandteil dieser Welt, die im Grunde geistig ist, sondern nur eine ihrer vielen Qualitäten. D.h. Materie ist eine Erscheinungsform, ein gewisser Zustand des Geistes. Und wie in der Materie alles seine Ordnung und seine Gesetze hat, so auch in dem Geistigen, das erst die Grundlage für die geordneten und gesetzmäßigen materiellen Erscheinungen bildet (Steiner, 1904/5). Den naturwissenschaftlichen Theorien, die alles auf die Wirkung des Zufalls zurückführen, steht die anthroposophische Anschauung gegenüber, dass alles was existiert wesentlich ist. Das wiederum heißt: alles hat einen Willen, nur befindet sich jedes Wesen in einem anderen Bewusstseinszustand und so drückt sich dieser Wille in unterschiedlicher Weise aus. Es steht also hinter allem was in der Welt entsteht ein Schöpferwille und Wille bedeutet das Gegenteil von Zufall (Steiner, 1909).

4.3.2.2 Das Zusammenspiel von Gut und Böse

In der Welt herrscht ein beständiger Kampf zwischen Gut und Böse: Jede Entwicklung entsteht durch das Zusammenspiel von Mächten, die die vorgesehene Entwicklung zum Guten voranbringen wollen und solchen, die dies zu verhindern suchen. Erstere haben ein im Weltenplan vorgesehenes, angestrebtes Ziel erreicht, letztere sind in der Entwicklung zurückgeblieben und bieten so einen Widerstand. In nichts anderem besteht der Unterschied zwischen Gut und Böse als in diesem Verhältnis und ohne das Böse, den Widerstand, gäbe es keinen Fortschritt. Der Mensch wie er heute ist, kann weder als gut noch als böse bezeichnet werden, denn jeder Mensch trägt beide Anlagen in sich und muss sich immer wieder entscheiden, in welche Richtung er streben will. D.h. die Freiheit des Menschen besteht nach der anthroposophischen Weltanschauung darin, zwischen dem Guten und dem Bösen wählen zu können und sich aus Einsicht für das Gute zu entscheiden (ebd.).

4.3.2.3 Die anthroposophische Evolutionslehre

Anders als der Darwinismus gibt die Anthroposophie umfassende Beschreibungen und Erläuterungen darüber, welche Entwicklungszustände die heutige Erde und die mit ihr verbundene Menschheit durchgemacht hat und in Zukunft durchmachen wird. Sowohl die früheren als auch die zukünftigen Entwicklungszustände sind sehr ver-

schieden von den heutigen Zeitverhältnissen und nicht durch geradlinige, verstandesmäßige Überlegungen auffindbar. Je weiter man anhand von Steiners Schilderungen in der Entwicklung zurückgeht, desto mehr unterscheidet sich das Geschilderte von dem uns bekannten und je weiter man in die Zukunft hineinschaut, desto mehr werden die Bedingungen wiederum ganz andere sein und zwar bis in die Naturgesetze hinein. Dass bei dieser Geschichtsschreibung auch die Zukunft geschildert wird, mag überraschen und unmöglich erscheinen. Aber wenn es tatsächlich einen Weltenplan gibt und man von bestimmten geistigen Gesetzmäßigkeiten ausgehen kann, deren Berücksichtigung für einen Eingeweihten möglich ist – und das alles behauptet Steiner – dann kann es auch eine solche Vorschau geben. Die Schilderungen, die sich auf die Zukunft beziehen, sind solcherart, dass natürlich nicht bis in die kleinsten konkreten Geschehnisse hinein alles vorhergesagt werden kann. Da der Mensch ein freies Wesen ist bzw. werden soll, ist nicht klar, ob die Menschheit bestimmte Ziele in der vorgesehenen Zeit erreichen wird oder nicht und es kann auf unterschiedliche Weise zu Änderungen und Komplikationen kommen. Bestimmte Entwicklungsstufen müssen aber früher oder später erreicht werden. Der Mensch steht gegenwärtig auf einer ganz bestimmten Entwicklungsstufe, welche die bestehenden Verhältnisse, bis hin zu den Anschauungen, die die Menschen heute über die Welt haben, notwendig macht. Aber zu dieser Stufe gehört es auch, dass der Mensch lernt durch Einsicht und aus freiem Willen diese rein materialistische Weltanschauung zu überwinden und sich bewusst dem Geistigen zuzuwenden. Früher hat der Mensch mit dem Geist als einer Selbstverständlichkeit gelebt, jedoch war er sich dessen noch nicht im heutigen Sinne bewusst. Die Erlangung des Selbstbewusstseins war und ist eine allmähliche (Steiner, 1909).

4.3.2.4 Das menschliche Bewusstsein

Je weiter man in der Entwicklung zurückgeht, desto weniger kann man davon sprechen, dass der Mensch ein individuelles Ich hatte. Er ging vielmehr in der ihn umgebenden Gemeinschaft bzw. in der ihn umgebenden Welt auf und fühlte sich als Teil von ihr. Erst dadurch, dass der Mensch sich immer mehr als von der Welt getrennt erlebte, als ihr gegenüberstehend, konnte er ein Selbstbewusstsein entwickeln. Aus diesem Grund spricht man heute zu Recht davon, dass die Menschen immer individueller werden. Die Gefahr besteht aber, dass diese Individualisierung, die sich zunächst als Egoismus auslebt, zu einer Verhärtung der Menschen in sich selbst führt

und dass der Zusammenhang des Einzelnen zur Mitwelt immer mehr verlorengeht. Daher handelt es sich darum – Steiner sagte dies schon zur damaligen Zeit, noch bevor bestimmte heutige Phänomene wie die stetig steigende Zahl psychisch erkrankter und sozial vereinsamter Menschen dies auch äußerlich mehr und mehr zeigten – bei Aufrechterhaltung des Individuellen, wieder den Anschluss an die Mitmenschen, an die Gemeinschaft zu finden. Es geht also darum, sich wieder als Teil der Welt zu empfinden, zugleich aber die eigene Einzigartigkeit und das Selbstbewusstsein nicht zu verlieren (ebd.).

4.3.2.5 Wiedergeburt und Karma

Nach den Schilderungen der Anthroposophie gehört es zu den heutigen Zeitverhältnissen, dass der Mensch verschiedene, aufeinanderfolgende Verkörperungen auf der Erde durchlebt, zwischen denen er wiederum in die rein geistige Welt eingeht, um das Durchlebte zu verarbeiten und eine neue Verkörperung vorzubereiten. Die Bedingungen, welche sein neues Erdenleben bestimmen, ergeben sich in gesetzmäßiger Weise aus seinen früheren Erdenleben und er ist im Vorgeburtlichen an ihrer Planung beteiligt. Mit dem Zeitpunkt der Geburt aber kommt es zu einem Vergessen. Die Planung bezieht sich nicht nur auf die genannten Faktoren Vererbung und Umwelt, sondern wirkt bis in die kleinsten Ereignisse hinein und man bezeichnet sie mit dem auch in anderen Anschauungen gebräuchlichen Begriff Karma. So ist die Freiheit des Menschen zum einen dadurch möglich, dass der Mensch an der Planung beteiligt ist, zum anderen ist das Karma nicht deterministisch; Der Mensch ist zwar daran beteiligt, dass bestimmte Gelegenheiten entstehen, es ist aber nicht von vornherein klar, dass die Aufgaben, die er sich gesetzt hat bewältigt werden. Er erspart sich dadurch, dass er an der Planung der Aufgaben beteiligt ist, nicht deren Bewältigung, welche nur unter den irdischen Verhältnissen möglich ist. Hier muss er sich in der moralischen Auseinandersetzung beweisen (Steiner, 1904, S. 53-75).

4.3.2.6 Die menschliche Freiheit

Darin also liegt die Eigenaktivität des Menschen und dies ist der Weg in Richtung Freiheit: Durch Selbsterkenntnis, die zugleich auch Welterkenntnis ist, also durch eine immer genauere Erkenntnis der Verhältnisse, in denen er sich befindet, löst sich der Mensch immer mehr aus den irdischen Verstrickungen. Ein solcher Weg Richtung Freiheit wird nicht mit äußeren persönlichen Erfolgen gemessen, diese bergen

vielmehr die Gefahr der Verstrickung, da man sich durch sie an die Erde bindet und sich auf das Irdische und Vergängliche stützt statt auf das Ewig-Geistige. Die innere Verwandlung zum Guten hin kann gerade durch das Durchleben und Überwinden von Schwierigkeiten und Widerständen gelingen. Um diese Schwierigkeiten auch in bewusster Weise für die eigene Entwicklung nutzen zu können, muss aber eine Schwerpunktverschiebung vom Irdischen zum Geistigen hin vorgenommen werden (ebd.).

4.4 Schlussfolgerungen zu diesem Teil

Bei der Beschäftigung mit Themen der Anthroposophie wird man vor eine schwierige Herausforderung gestellt. Man muss eine Wahl treffen: Entweder, man ignoriert die in dieser Anschauung enthaltenen Aussagen darüber, dass für das Verständnis ihrer Inhalte das Einleben in eine neue Denkweise nötig ist und behandelt sie mit den heute üblichen wissenschaftlichen Methoden. Oder man lässt sich auf die in ihr formulierten Ideen und Angaben versuchsweise ein, was einen langwierigen Prozess bedeutet, bei dem man keine schnellen Antworten erhält und sich eines vorschnellen Urteilens enthalten muss. Entscheidet man sich für ersteres, so erklärt man die Anthroposophie noch vor Beginn ihrer Untersuchung für unwahr, da man nicht bereit ist, sich auf ihre erste Anforderung, die unbefangene Grundeinstellung, einzulassen. Man tritt mit vorgefassten Urteilen an sie heran. Der anthroposophischen Weltanschauung wird häufig Unwissenschaftlichkeit nachgesagt. Tatsächlich ist nicht von der Hand zu weisen, dass sich ihre Methoden und Anschauungen in vielen Punkten deutlich von denen der Naturwissenschaft unterscheiden. Während die Naturwissenschaft ihren Ausgangspunkt bei der Materie und den sich in ihr ausdrückenden Phänomenen nimmt, beruht die anthroposophische Weltanschauung zunächst auf den Mitteilungen eines Menschen, der angibt diese durch geistige Forschung erworben zu haben. Das Auffinden dieser Tatsache reicht jedoch nicht dazu aus, sie zu widerlegen, denn für eine ernsthafte Prüfung müssen *alle* Aussagen der zu prüfenden Richtung in Betracht gezogen werden und nicht manche, weil sie nicht den Gewohnheiten entsprechen und unbequem sind, außer Acht gelassen werden.

5 Die Waldorfpädagogik als Ausfluss der anthroposophischen Lehre

Es wurde in den vorigen Kapiteln versucht, ein Grundverständnis für dasjenige zu schaffen, was an Anschauungen und Impulsen hinter der Waldorfpädagogik steht, und erst zu ihrer Entstehung geführt hat. Somit sollte es jetzt möglich sein, darauf einzugehen, welche Konsequenzen sich aus diesen Anschauungen und grundlegenden Impulsen im konkreten für die pädagogische Praxis ergeben.

Diese ergeben sich auf dreierlei Ebenen: Zum einen gibt es Dinge, die ein jeder Waldorflehrer in Bezug auf sein eigenes Leben etablieren muss. Zum anderen müssen die Lehrer als Gruppe bestimmte Ziele erreichen, die ein gemeinsames Handeln im Sinne der Anthroposophie ermöglichen. Aus den Bemühungen auf diesen beiden Ebenen ergibt sich zum dritten die Möglichkeit, diejenigen Grundbedingungen für das Unterrichten und Erziehen zu schaffen, durch die sich die Kinder frei entfalten können. Auf die drei Ebenen soll im Folgenden einzeln eingegangen werden.

5.1 Die Aufgabe des Waldorflehrers

Ein Weltbild, wie es im vorigen Kapitel als der Waldorfpädagogik zugrundeliegend beschrieben wurde, setzt ganz andere Schwerpunkte als dies allgemein üblichen ist. Ein jeder Waldorflehrer muss also überzeugter Anthroposoph sein und diese neuen Schwerpunkte *wollen*. Es ist aber jeder, der in der heutigen Zeit lebt, zumindest teilweise, durch seine Erziehung und andere Einflüsse, an die heute üblichen Schwerpunktlegungen und Denkweisen gewöhnt⁶. Nun wirken unsere Gewohnheiten nicht nur da, wo unser Bewusstsein hinreicht, im Denken, sondern noch viel stärker in unseren Gefühlen und Willensimpulsen, die größtenteils unbewusst bleiben (Steiner, 1924a, S. 219 ff.). Daher reicht es nicht, wenn man neue Denkweisen und Anschauungen in sich etablieren will, an diese nur intellektuell heranzugehen. Hat man die Inhalte der Anthroposophie durch ehrliche Prüfung für wahr, ihren Urheber für vertrauenswürdig befunden, dann geht es darum, sein Handeln durch eine konsequente Willensschulung nach ihnen auszurichten. Es ergibt sich für den Waldorflehrer also die Herausforderung, andere Impulse zur Triebfeder seines Handelns werden zu lassen, als diejenigen, die in seiner Umwelt leben. Um dies tun zu können, muss er sich

⁶ Vgl. das Zitat auf S. 25

energisch mit den Inhalten der anthroposophischen Lehre auseinandersetzen, denn er kann sich nur von den alten, zwingenden Einflüssen freimachen, indem er neue bewusst etabliert. Sieht sich ein Lehrer hierzu nicht in der Lage oder ist dazu nicht willens, so sollte er sich fragen, ob diese pädagogische Richtung für ihn die richtige ist. Es lässt sich nicht bestreiten, dass diese Anforderungen, die die Anthroposophie an den Menschen stellt, ihm sehr viel abverlangen; aber gerade weil es sich darum handelt, etwas Neues zu etablieren, muss sich ein jeder freiheitlich und voll bewusst für diesen Weg entscheiden und alle Konsequenzen in Kauf nehmen, die ein solcher mit sich bringt. Insbesondere darf die überpersönliche, menschheitliche Dimension der anthroposophischen Ziele nicht vergessen werden, wenn die Impulse der Waldorfpädagogik nicht zum Üblen ausarten sollen. Sowohl im Kapitel über die Weltlage (S.16) als auch in den Schilderungen der anthroposophischen Anschauungen (S.26), wurde von den Widersachermächten gesprochen, von denen die Anthroposophie sagt, dass sie sich gerade da dem Menschen ganz besonders in den Weg stellen, wo dieser versucht, die geistigen Verhältnisse zu durchschauen, da sie dadurch selbst in Gefahr sind entlarvt zu werden. Das Wissen von den Widersachermächten und das Durchschauen ihrer Wirkungsweise ist aber das einzige, was dem Menschen ermöglicht, diese sie zu überwinden. Da wo sich jemand also nur halbherzig dem Geistigen zuwendet, ohne den Willen die geistigen Verhältnisse genau zu durchschauen, können die Widersachermächte besonders effektiv wirken und seine Absichten ins Gegenteil, in ein deutlich Übleres als nur den gewöhnlichen Materialismus verkehren. Ein Wissen von diesen Mächten und von Geistigem insgesamt, kann man sich laut Steiner nicht durch das logische Denken erschließen, was er in folgenden zwei Auszügen aus einer Vortragsreihe von 1917 mit dem Titel „Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt – Der Sturz der Geister der Finsternis“ erklärt:

„Denn all dieses Denken, das ich charakterisiert habe, das sich auslebt in den technischen Erfindungen, das sich auslebt in der Kritik, in der Bildung scharfsinniger Begriffe, all das ist materielles Denken, ist an das Gehirn gebundenes Denken.“ (Steiner, 1917, S. 214)

„Diese Dinge [vorangegangene Schilderungen konkreter geistiger Verhältnisse. S.H.] müssen eben beobachtet werden. Denn wenn man glaubt, man könne mit dem materiellen Verstande selber die richtigen Zusammenhänge zwischen physischer Welt und geistiger Welt finden, so irrt man sich sehr. Da trifft

man in der Regel ganz Falsches, weil man schematisch vorgeht nach äußeren logischen Regeln, die nach dem Muster der Naturwissenschaft gewonnen sind. Die gelten aber nur für die physische Welt, die gelten nicht für den Zusammenhang der physischen mit der geistigen Welt.“ (Steiner, 1917, S. 216)

Daher wird auch ersichtlich, dass sich der Waldorflehrer nicht nur im Hinblick auf die pädagogischen Grundlagen der Waldorfpädagogik weiterbilden muss; Er muss vielmehr durch das Aufnehmen der geistigen Forschungsergebnisse Steiners oder eines anderen Geistesforschers, insofern er diesen für vertrauenswürdig befunden hat, sein Verständnis von der Welt, in der er lebt und unterrichtet, vertiefen.

Im Folgenden soll durch ein etwas längeres Zitat Steiners, das ebenfalls aus der oben zitierten Vortragsreihe stammt, ein Beispiel dafür gegeben werden, welcher Art die Mitteilungen sein können, die der Waldorflehrer konkret berücksichtigen muss:

„In der nächsten Zeit werden die Erziehungsfragen ganz besonders wesentlich und bedeutungsvoll werden. In keinem anderen Menschenalter als in dem der Kindheit und Jugend wird das Verinnerlichte der menschlichen Seele so bedeutungsvoll werden, wie das in der nächsten Zeit eben sein kann. Man kann es vielleicht heute gar noch nicht glauben, aber es hat schon längst die Zeit begonnen, von der man sagen kann: Kinder und jugendliche Menschen stehen uns so gegenüber, daß dasjenige, was sie äußerlich zeigen, was sie darleben, nicht das Wesentliche ist. Es ist das Rote hier [die äußere materielle Entwicklung des Menschen wurde im Vortrag rot gezeichnet. *S.H.*] aber neben diesem Roten verläuft das Blaue, verläuft ein verborgenes Inneres, und dieses verborgene Innere, das müssen wir gar sehr ins Auge fassen. Das darf der Erzieher nicht aus dem Auge lassen, wenn er es nicht an die ahrimanischen Mächte abgeben will. In vieler Beziehung wird Erziehung und Unterricht in der nächsten Zeit etwas ganz anderes werden müssen, als man es sich heute vorstellt. Denn woraus sind denn eigentlich die Grundsätze unseres gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungswesen geflossen?

Gewisse Dinge hinken immer noch in der Weltenordnung. Im 18. Jahrhundert griff ganz besonders Platz, was man die Aufklärung nannte. Man wollte im 18. Jahrhundert sogar eine Art Vernunftreligion begründen, eine Religion, bloß auf das menschliche Nachdenken, auf den Hungerleider unter den Wissenschaften, gestützt, wie ich es in den öffentlichen Vorträgen in Basel ausgeführt ha-

be. Und die Art, wie man sich dem heranwachsenden Menschen gegenüber in Erziehung und Unterricht benehmen will, ist ganz aus dieser Vernunftströmung heraus aufgebaut: Nur ja alles so machen, daß das Kind es gleich versteht, daß das Kind nirgends etwas Tieferes in dem erlebt, als es schon verstehen kann.

Man wird einsehen müssen, dass man damit am allerwenigsten für das Leben eines Menschen sorgt. Dadurch kommt man nämlich in ein sehr verhängnisvolles Extrem des menschlichen Lebens hinein. Denken Sie doch nur einmal: Wenn man sich nun so recht bemüht, an das Kind nichts anderes heranzubringen als was seinem kindlichen Verständnis entspricht, was es fassen kann, dann gibt man ihm keine Wegzehrung für das spätere Leben mit, denn später soll es ja ein tieferes Verständnis haben. Man sorgt gewissermaßen dafür, daß es sein ganzes Leben nichts anderes hat als ein kindliches Verständnis, wenn man sich nur an das kindliche Verständnis im Kindheitsalter wendet. Es hat das auch schon seine Früchte getragen, und sie sind auch danach! Ein großer Teil unseres heutigen Denkens der sich so sehr weise und aufgeklärt dünkenden Kulturmenschheit beruht darauf, daß dieses Denken kindsköpfig geblieben ist. Man wird selbstverständlich auf dem Gebiete unseres Zeitungswesens nicht zugeben, daß da zum größten Teil kindsköpfiges Denken waltet aber es ist doch so. Und das hängt im Wesentlichen damit zusammen, daß man sich nur an das kindliche Verständnis wendet. Dann bleibt dieses kindliche Verständnis das ganze Leben hindurch. Ein ganz anderes muss Platz greifen: erfüllen müssen wir unsere Seelen, namentlich als Erzieher, mit der Empfindung, mit dem Bewusstsein, daß in dem Kinde ein geheimnisvoll verinnerlichtes waltet, und daß man heranbringen muß an das kindliche Gemüt vieles von dem, was erst im späteren Leben, nicht schon im kindlichen Alter verständlich ist, was man dann im späteren Leben herausholt aus der Erinnerung und sich sagt: Das hast du dort gehört, das hast du da aufgenommen; jetzt bist du erst so gescheit, manches zu verstehen. Durch nichts wird in der Zukunft das Leben der Menschen gesünder werden, als dadurch, daß sie viel aus den Mitteilungen, aus den Offenbarungen des Kindheitslebens herausholen können in der Erinnerung und es dann erst verstehen können.

Wenn sie so mit sich leben können, die Menschen, daß sie heraufholen aus der Erinnerung was sie damals noch nicht verstehen konnten, dann wird das eine Quelle gesunden inneren Lebens werden. Jene Verödung wird von den Menschen fernbleiben, die heute so vielfach die Gemüter ergreift und sie leer macht und in die Sanatorien leitet, damit sie dort von außen irgendetwas in die Seelen hineinbekommen, die von innen leer verblieben sind, weil gerade die Erziehung es daran hat fehlen lassen, irgend etwas in diese Seelen hineinzubringen, an das später erinnert werden kann.“ (Steiner, 1917, S. 182-84)

Die soeben zitierte Vortragsreihe ist keine, die sich explizit mit erzieherischen Fragen beschäftigt. Dennoch ist sie in ihrer Gesamtheit für den Erzieher und den Lehrer relevant und geht an einigen Stellen, wo dies sich aus dem Kontext ergibt, im konkreten auf Erziehungsfragen ein. Ohne die Kenntnis dieser Inhalte kann der Waldorflehrer Dinge, die für seine Aufgabe von Bedeutung sind, nicht berücksichtigen.

5.2 Die Frage der Gruppe

Die Bemühungen des Einzelnen reichen nicht aus, um auf schulischer Ebene die angestrebten Ziele der Waldorfpädagogik zu erreichen. Vielmehr muss man, auf Grundlage der Bemühungen des Einzelnen, auch in der Gruppe, im Kollegium zu einer Einigung darüber kommen, welche die gemeinsamen Ziele sind; Man muss sich immer wieder darüber vergewissern, dass man in dieselbe Richtung geht und nicht jeder seine eigenen Motivationen verfolgt, die womöglich dem Ganzen im Wege stehen. Um diese Richtung zu finden, müssen die anthroposophischen Inhalte auch gemeinsam als eine Quelle aufgesucht werden, aus der man Anschauungen und Inhalte gewinnt, zu denen sich jeder der Beteiligten bekennen kann und deren Verwirklichung einem jeden am Herzen liegt. Erst so entsteht echte Substanz, welche die Gemeinschaft zusammenzuhalten und zu tragen vermag (Steiner, 1924b, S.129). Nur so kann eine Gruppe flexibel sein und diese Eigenschaft ist notwendig, um im anthroposophischen Sinne handeln zu können. Diese Notwendigkeit wird besonders deutlich, wenn man folgende Aussage des Anthroposophen und Geistesforschers Georg Goelzer (*1940) ernst nimmt, der in seinem Buch „Der Kristallene Strom“ schreibt: „Wie spielt sich das Leben ab, wie vollzieht sich Entwicklung? Durch *Verwandlung*. Und fragen wir, was in der Verwandlung aller Dinge, Erscheinungen und Eigenschaften bestehen bleibt, müssen wir erkennen: allein sie selbst.“ (Goelzer, 2000, S. 46) Wenn das Leben also in der Verwandlung besteht, dann können keine

festen Strukturen gefunden werden, die in jeder Situation greifen. Man muss dann in einem schöpferischen Prozess für eine jede Situation die angemessene Vorgehensweise finden. Die Strukturen, durch welche das gemeinsame Handeln und Leben einer Gruppe geregelt werden, entstehen dann aus diesem Handeln, aus diesem Leben selbst.

5.3 Die Freiheit des Kindes in der Erziehung

Die Vorgehensweise, die der Waldorflehrer, für sich alleine und gemeinsam mit den Kollegen, zur Entwicklung der eigenen Freiheit und der Freiheit des Kollegiums als Gemeinschaft, verfolgen muss, ist keine, die auch schon den Kindern beigebracht werden soll. Beim Kind und auch beim Jugendlichen kann es noch nicht um eine bewusste Auseinandersetzung mit anthroposophischen Inhalten gehen. Für eine solche kann sich jeder im Erwachsenenalter entscheiden oder auch nicht. Beim Kind geht es nicht um einen bewussten geistigen Weg, sondern um die Schaffung angemessener Bedingungen durch die Erzieher, die dem Kind eine freie Entfaltung ermöglichen. Wenn ein Kind empfangen und geboren wird, bedeutet das aus anthroposophischer Sicht, dass eine geistige Individualität eine neue Verkörperung antritt und in eine von den Eltern als Grundlage zur Verfügung gestellte Leiblichkeit einzieht. Diese Leiblichkeit kann in den heutigen Zeitverhältnissen, da sie ein von den Eltern Ererbtes ist, nicht vollständig der höheren Individualität des sich verkörpernden Menschen entsprechen. Im Verlauf der ersten sieben Lebensjahre bildet die Individualität diesen geerbten Leib um und zwar entsprechend ihren Voraussetzungen mal mehr, mal weniger stark. Durch die leibliche Gebundenheit findet die höhere Individualität immer Hindernisse und Grenzen vor, die sie an ihrer vollkommenen und freien Entfaltung hindern. Gerade im Hinblick darauf, wie stark die Einschränkungen sind, die für die Individualität durch deren leibliche Konstitution entstehen, hat die Erziehung großen Einfluss, da diese Konstitution in Kindheit und Jugend noch stark am Entwickeln ist und für Einflüsse aus der Umgebung sehr empfänglich ist (Steiner, 1922). Die Erziehung zur Freiheit gemäß der Waldorfpädagogik bedeutet demnach, auf Grundlage von pädagogischen Impulsen und Maßnahmen, die bestmögliche fördernde Umgebung zu schaffen, in der sich das Kind entfalten kann, ähnlich wie der Gärtner günstige Bedingungen für das Wachsen der Pflanzen schafft. Es geht darum die Pflanze nicht zu manipulieren, sondern zu düngen, zu versorgen und zu schützen. Das Wachstum und die Entfaltung selber sind der Pflanze überlassen und so auch dem

Kind. Es soll in seiner Umgebung Quellen und Gelegenheiten vorfinden, um sie nach seinem eigenen Wesen ergreifen zu können. Eine solche Umgebung kann für das Kind geschaffen werden, indem man Dinge an es heranträgt, die aus den wahren Gesetzmäßigkeiten der Welt heraus entwickelt sind. Und dies kann nur durch Menschen gewährleistet werden, die sich in ihrem Denken, Fühlen und Handeln an diesen Gesetzmäßigkeiten orientieren. Die Freiheit des Lehrers besteht also darin, in Bezug auf sich selbst die Hindernisse abzubauen, die ihn durch seine eigene Erziehung bedingt einschränken, und darauf aufbauend in der Erziehung seiner Schüler dafür zu sorgen, dass solche Hindernisse nicht erst entstehen.

5.4 Schlussfolgerungen zu diesem Teil

Erziehung zur Freiheit heißt im anthroposophischen Sinne, sich in all seinen Handlungen nach dem zu richten, was dem wahren Wesen des Menschen und der Welt entspricht. Voraussetzung dafür ist, dass man beständig um eine Erweiterung der Erkenntnisse bemüht ist, die man von diesem Wesen des Menschen und der Welt hat. In einer Waldorfschule liegt diese Aufgabe zuallererst bei den Lehrern. Ihre Freiheit muss gewährleistet sein, damit diese sich fortpflanzen und auf ihre Schüler übertragen kann. Um dies zu gewährleisten ist es unerlässlich, dass sowohl jeder Lehrer für sich alleine als auch alle Lehrer in der Gemeinschaft sich mit Inhalten der Anthroposophie beschäftigen. Es muss also eine beständige Vertiefung der Lehre gepflegt werden. Dies muss sowohl in Bezug auf allgemeine Aspekte der Welt, als auch in Bezug auf konkrete Begebenheiten und Situationen des Schulalltags geschehen. Es ist dafür notwendig, dass die Lehrer als Gruppe eine echte Vereinigung von Menschen sind, die durch eine Substanz, also durch Inhalte und nicht durch formelle und strukturelle Vorrichtungen zusammengehalten und angetrieben wird. Die einzelnen Lehrer müssen in ihrem Anliegen der eigenen und dadurch auch der Freiheit der Kinder zur Verwirklichung zu verhelfen aufrichtig sein und ein echtes Rückgrat haben. Ist diese Eindeutigkeit nicht gegeben, können andere, zum Teil unbewusste Einflüsse, manipulierend in die Erziehung hineinwirken und so das Kind in seiner freien Entwicklung einschränken.

6 Die pädagogische Praxis an heutigen Waldorfschulen

Aus dem, was bis hierhin über den Freiheitsbegriff der Anthroposophie und somit auch der Waldorfpädagogik gesagt wurde, kann etwas abgeleitet werden, dass fast schon den Charakter einer Formel hat: 1. Nach Aussage der Anthroposophie kann es eine wirkliche Entwicklung zur Freiheit in der heutigen Zeit ohne die Hinwendung zur anthroposophischen Lehre und ihren Mitteilungen nicht geben. 2. Ohne eine Entwicklung zur Freiheit, die gleichzeitig eine Entwicklung zu immer größerer Selbsterkenntnis, d.h. Menschen- und Weltenerkenntnis bedeutet, kann die Gesundung der gegenwärtigen Zivilisation nicht gelingen. Diese „Formel“ muss bei der Beurteilung der heutigen Waldorfschulen als Maßstab herangezogen werden. Sind sie im Sinne des anthroposophischen Begriffs frei? Tragen sie zur Gesundung der Zivilisation bei? Es ist dabei natürlich nicht möglich, eine allgemeine Aussage über jede Schule und jede der in den zahlreichen Waldorfschulen tätigen Personen zu treffen. Was hier versucht werden soll ist lediglich bestimmte Grundtendenzen der heutigen Waldorfschulbewegung herauszuarbeiten und in einen Vergleich mit den dargestellten ursprünglichen Zielen der Waldorfpädagogik zu setzen. Es soll sich also um anfängliche Aussagen handeln, die eine Grundlage für die weitere Erforschung und Vertiefung des Themas bilden können.

6.1 Zur Entstehung und Entwicklung der Waldorfschulen

Auf Initiative des Industriellen Emil Molt und unter der pädagogischen Leitung Rudolf Steiners, wurde am 7. September 1919 die erste Waldorfschule in Stuttgart begründet. Sie war zunächst für die Kinder der Mitarbeiter der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik gedacht, welche Molt gehörte, wurde jedoch später auch für andere Kinder geöffnet. Besonders für die damalige Zeit war es, dass diese Schule alle Schulstufen umfasste und unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft und Begabung alle Schüler gemeinsam unterrichtete. Schon im Jahre 1921 begannen weitere Waldorfschulgründungen in anderen Städten. Im Dritten Reich wurden die Waldorfschulen verboten und mussten alle nach und nach geschlossen werden. Erst nach Ende des Krieges kam es zu Neugründungen (Kniebe, 1989, S. 668 ff.). Im Jahre 2011 existierten weltweit bereits über 1000 sich zur Waldorfpädagogik bekennende Schulen, davon 689 in Europa und 225 in Deutschland (Johannes-Schule Evinghausen, o.J.).

6.2 Methoden der Waldorfpädagogik

Da nicht vorausgesetzt werden kann, dass die grundlegenden Methoden der Waldorfpädagogik dem Leser geläufig sind, und da diese in Zusammenhang mit den folgenden Auseinandersetzungen wichtig sind, soll zunächst ein gewisser Überblick darüber gegeben werden, auf welche Weise sich das Schulleben einer Waldorfschule von dem einer Staatsschule unterscheidet. Dabei wird von demjenigen ausgegangen, was heute die gängige Praxis ist. Die Grundlage der Schilderungen bilden meine eigenen Schulerfahrungen und deren Abgleich mit den Angaben verschiedener Waldorfschulen auf deren Internetseiten.⁷

6.2.1 Die Klassenlehrerzeit (Unter- und Mittelstufe)

Die Waldorfschule unterscheidet sich von Beginn an in ihren Strukturen und Methoden bedeutend von der Staatsschule. Sehr zentral im gesamten Aufbau der ersten acht Schuljahre, ist die Rolle des Klassenlehrers. In der Regel übernimmt ein Klassenlehrer eine erste Klasse, mit dem Ziel sie bis zur achten Jahrgangsstufe zu führen. Er ist die zentrale Bezugsperson der Kinder seiner Klasse und übernimmt deren Unterricht in allen Kernfächern. Diese Kernfächer sind Teil des sogenannten Hauptunterrichts, der an jedem Schultag die erste Doppelstunde einnimmt. Die verschiedenen Fächer werden in aufeinanderfolgenden Epochen von ca. drei bis sechs Wochen vermittelt. So kann man intensiv in ein Themengebiet eintauchen und in der darauffolgenden Ruhepause kann das Gelernte wachsen und reifen und das Kind hat in der nächsten Epoche ganz neue Kräfte zur Verfügung. D.h. die Kinder lernen z.B. einige Wochen lang jeden Morgen Mathematik, danach einige Wochen lang jeden Morgen Deutsch usw. Sie legen in jeder dieser Epochen ein Epochenheft an, in dem alle behandelten Inhalte gesammelt und veranschaulicht und die von den Kindern künstlerisch gestaltet werden. Es werden keine Schulbücher genutzt, sondern diese Hefte sollen die Bücher ersetzen. Eine weitere Besonderheit ist, dass grundsätzlich keine Noten oder sonstige Bewertungen vergeben werden sollen⁸, und dass es kein Sitzenbleiben gibt. Der Hauptunterricht wird durch einen rhythmischen Teil eingeleitet, der teils aus wiederkehrenden, teils aus wechselnden Elementen besteht, wie z.B. gemeinsames Flöten, Singen und Deklamieren, rhythmisches Klatschen

⁷ Vgl. hierzu die Webseiten der Waldorfschulen Mainz und Darmstadt, die im Literaturverzeichnis aufgeführt sind.

⁸ Auf die Frage der Notengebung wird im weiteren Verlauf noch gesondert eingegangen werden.

usw. Es fließen in diesen Teil auch Elemente des aktuell behandelten Faches ein, die dann einen Übergang zum mehr kognitiven Teil des Unterrichts bilden können. Am Ende des Hauptunterrichts ist ein Erzählteil vorgesehen, wobei die Themen mit jeder Klassenstufe wechseln. In der 1. Klassen werden Märchen, in der 2. Klasse Tierfabeln und in der 3. Klasse Geschichten aus dem Alten Testament erzählt. Von der 4. bis zur 6. Klasse werden germanische und griechische Göttersagen erzählt, die den in der 5. Klasse einsetzenden Geschichtsunterricht vorbereiten und begleiten. In den Klassen 7 und 8 folgen dann Geschichten vom Leben fremder Völker und herausragender Menschen (Joubert, o.J.). Als Kernfächer werden Mathematik, Deutsch und Formenzeichnen, das später dann in das Fach Geometrie übergeht, ab der 1. Klasse unterrichtet. Die Jahre 1-3 enthalten eine Handwerker- und eine Bauepoche, in denen die Kinder sich in Handwerklichem selbst erproben und in denen Ausflüge und Projekte stattfinden. In den beiden genannten Epochen bearbeitet die Klasse z.B. mithilfe alter Gerätschaften ein Feld (pflügt, sät, erntet usw.) und arbeitet an einem eigenen Bauprojekt, wie z.B. an einem Hühnerstall, einem Backofen oder ähnliches, das im Laufe der Epoche fertiggestellt wird. Hierbei hilft auch ein Teil der Elternschaft mit. In der 4. Klasse findet eine Heimatkundeepoche statt und ab dieser Klassenstufe beginnt man auch mit den Naturkundefächern, also Pflanzen- sowie Tier- und Menschenkunde, später Biologie genannt. In der 5. Klasse beginnt man mit dem Geschichtsunterricht, Physik wird ab der 6. und Chemie ab der 7. Klasse unterrichtet. Jede Klassenstufe hat innerhalb dieser Epochen ganz bestimmte Inhalte und Schwerpunkte und der Klassenlehrer muss sich auf jede dieser Epochen neu vorbereiten; Bis er genau dasselbe Thema noch einmal unterrichten kann, werden, soweit man sich an diese Vorgehensweise hält, acht Jahre vergehen. Er muss sich also selbst in jedes Themengebiet intensiv einarbeiten, um dieses den Kindern vermitteln zu können. Seine Aufgabe ist es auch, jedes Kind seiner Klasse so gut kennenzulernen und entsprechend den mithilfe der anthroposophischen Lehre erworbenen Erkenntnissen zu beobachten, dass er dessen Wesen in seinem Unterricht berücksichtigen kann. In Zusammenhang mit diesem Bestreben steht auch die Elternarbeit. Neben den Erfahrungen des Unterrichts soll der Lehrer zur Erreichung dieses Ziels auch Elternabende, Elterngespräche und Hausbesuche nutzen. Diese sollen natürlich nicht nur für den Lehrer selbst eine Grundlage schaffen, sondern auch von Seiten des Kindes und seiner Familie eine rege und vertrauensvolle Beziehung ermöglichen.

6.2.2 Fachunterricht

Auf den Hauptunterricht folgt im Tageslauf der Fachunterricht, der von Fachlehrern und Klassenlehrern durchgeführt wird. Zum Fachunterricht gehören von der 1. Klasse an zwei Fremdsprachen, Musik, Handarbeit, Spilturnen, Religion und Eurythmie – eine besondere, von Steiner entwickelte Bewegungskunst. Ab der 5. Klasse kommt das Fach Werken hinzu und von der 6. bis 8. Klasse findet Gartenbauunterricht statt. Für den Fachunterricht werden große Klassen meist in zwei bis drei kleinere Gruppen unterteilt.

6.2.3 Die Oberstufe

Mit der 9. Klasse trennt sich die Klasse von ihrem Klassenlehrer und erhält stattdessen einen Klassenbetreuer, der zwar Ansprechpartner ist, aber keine so zentrale Rolle mehr hat wie der Klassenlehrer. Alle Fächer werden nun von Fachlehrern unterrichtet, die Kernfächer immer noch epochenweise im Hauptunterricht, wobei der rhythmische Teil weitestgehend wegfällt. Die künstlerisch-handwerklichen Fächer werden nun blockweise unterrichtet. Die Schüler lernen Dinge wie Weben, Spinnen, Kupferschmieden, Buchbinden, Plastizieren, Aquarellmalerei und anderes, wobei die genaue Zusammensetzung der Aktivitäten von Schule zu Schule variiert. Je nach Schule haben die Schüler auch die Möglichkeit sich an verschiedenen Projekten zu beteiligen, z.B. an einem jährlich stattfindenden Musikprojekt, wie das bei mir der Fall war, an dessen Ende eine großangelegte Aufführung stand. Entweder am Ende der 12. oder am Ende der 13. Klasse oder auch am Ende von beiden finden künstlerische Präsentationen statt, in denen Künstlerisches ausgestellt und zur Aufführung gebracht wird.

6.2.4 Besondere Veranstaltungen und Projekte

Mehrmals im Jahr findet eine sogenannte Monatsfeier statt. Hier präsentieren die Klassen etwas von dem, was sie durch die vorangegangene Zeit hindurch gelernt haben, vor der restlichen Schulgemeinde. Es kann sich dabei sowohl um Inhalte des Haupt- als auch des Fachunterrichts handeln und der jeweilige Lehrer bereitet die Aufführung mit den Schülern während des Unterrichts vor. In der 6., 8. und 12. Jahrgangsstufe ist es üblich mit den Schülern ein Theaterstück vorzubereiten. Das sogenannte 8-Klass-Spiel bildet den Abschluss der Klassenlehrerzeit, das 12-Klass-Spiel eigentlich den Abschluss der Waldorfschulzeit, die ursprünglich auf zwölf Jahre an-

gesetzt war. Am Ende der 8. Klasse und ursprünglich auch am Ende der 12. Klasse, beschäftigt sich jeder Schüler mit einer sog. Jahresarbeit. Hierbei bearbeitet jeder Schüler innerhalb eines Schuljahres ein selbstgewähltes Thema und die Arbeiten aller Schüler, welche je aus einem schriftlichem und ein praktischem Teil bestehen, werden in einer gemeinsamen Ausstellung der übrigen Schulgemeinde präsentiert. An den meisten Schulen ist es zudem üblich, mindestens einmal im Jahr einen Basar zu veranstalten, der ein großes schulisches Ereignis darstellt und mit viel Aufwand verbunden ist.

6.3 Abgleich zwischen Lehre und Praxis

Welche Indizien könnten einen Hinweis darauf geben, ob der Bezug zur anthroposophischen Lehre an einer Waldorfschule gepflegt wird, oder ob eine Abkehr von dieser stattgefunden hat? Die Treue der Lehre gegenüber müsste eine Vorgehensweise ermöglichen wie sie in Bezug auf die Frage der Gruppe (S.37) geschildert wurde. D.h. man müsste flexibel sein und sein Handeln, gemäß der Verwandlung, die alle Vorgänge bestimmt, aus der jeweiligen Situation heraus entwickeln. Als das Gegenteil einer solchen Gesinnung könnte man das Handeln nach Traditionen bezeichnen.

Die meisten der unter den Methoden der Waldorfpädagogik geschilderten Elemente des Waldorfschulalltags beruhen auf den Angaben Rudolf Steiners. Die Art wie Steiner diese gegeben hat, ist immer eine solche gewesen, die vor allem ein Verständnis für die Hintergründe, eine umfassende und tiefgehende Begründung der jeweiligen Methode gewährleisten wollte. Sich zu einem solchen Verständnis wirklich durchzuringen ist nicht immer leicht, weil das Geschilderte oft mit großen und komplexen Zusammenhängen in Verbindung steht und nicht selten ein großer Bogen geschlagen werden muss. Es ist ein langer Atem und eine vertiefende Arbeit dazu notwendig. Für die Mitglieder eines Kollegiums, das vielfältige Aufgaben zu bewältigen hat, mag diese Arbeit als zeit- und kraftraubend erscheinen. Wenn aber das tiefere Verständnis nicht da ist, dann ist nichts anderes möglich, als die Angaben Steiners im Sinne von Traditionen weiterzuführen, die man selbst nicht ganz versteht und daher nicht ausfüllen kann. Wenn man dasjenige, was man tut, nicht vollständig versteht, dann können verschiedene Probleme auftauchen: Es entsteht zum einen die Gefahr, dass sich Dilettantismus und Unklarheit ausbreiten, woraus sich ergibt, dass die Prozesse unübersichtlich werden und sich der Arbeitsaufwand insgesamt vergrößert, unter anderem auch deshalb, weil die Fehler, die entstehen, berichtigt werden müssen. Zum

anderen geht durch ein mangelndes Verständnis des eigenen Tuns dasjenige, was im Sinne von Aaron Antonovskys Salutogenese als Kohärenzsinn bezeichnet wird (Vgl. Zentrum für Salutogenese, 2013), weitestgehend verloren, wodurch die nötige Kraft und der Antrieb, die für die Bewältigung der Aufgaben notwendig sind, fehlen. Eine andere Folge des Unverständnisses dessen, womit man sich beschäftigt, sind mangelnde Konsequenz und Ziellosigkeit, die dazu führen, dass sich fremde, nicht zur Sache gehörende Einflüsse in dasjenige einmischen können, was man ursprünglich erreichen wollte. Bestehen innerhalb der Waldorfschulbewegung solche Tendenzen? Woran könnte man das feststellen?

6.3.1 Die kollegiale Selbstverwaltung

In der Waldorfschule herrschen nicht die üblichen Verwaltungsstrukturen; Es gibt keinen Direktor, sondern alle Lehrer sollen über die sie und ihren Schulalltag betreffenden Belange mitentscheiden. Dieses Vorgehen ergibt sich insoweit aus der Lehre, dass hierarchische Strukturen den Zielen der Waldorfpädagogik entgegenwirken würden. Es wird als für den Lehrer unmöglich angesehen, seiner eigenen Freiheit und der des Kindes zur Entfaltung zu verhelfen, wenn er selbst durch das willkürliche Urteil eines außenstehenden, nicht unmittelbar in den Prozess eingebundenen Dritten, eingeschränkt und fremdbestimmt wird. Diese Vorgehensweise bringt zugleich aber neue Herausforderungen mit sich, denen ein Kollegium gewachsen sein muss. Die Selbstverwaltung muss gelingen, damit wirklich eine Verbesserung gegenüber dem alten System stattfinden kann und nicht im Gegenteil eine Verschlechterung eintritt.

Viele Waldorfschulen haben durch die Selbstverwaltung bedingt mit vielen Problemen zu kämpfen. Dies zeigt sich z.B. an den Texten des Schulbegleiters Michael Harslem, der von 1978-1998 selbst Waldorflehrer und geschäftsführender Vorstand an der Waldorfschule in Überlingen war und seit 1998 Entwicklungsbegleiter von Menschen und Organisationen in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Entwicklung des sozialen Organismus, Lernen lernen und Praxisforschung ist. Er begleitete in dieser Zeit viele Waldorfschulen und veröffentlichte in den Jahren 1994, 2003 und 2012 je einen Artikel zum Thema Selbstverwaltung in der Fachzeitschrift für Waldorfpädagogik „Erziehungskunst“. Dadurch, dass die Artikel in einem großen zeitlichen Abstand erschienen sind, lässt sich eine Entwicklung erkennen, die darauf hindeutet, dass sich die Problemlage zwischen 1994 und 2012 zugespitzt hat. Der

Aufsatz von 2003 beginnt mit einer langen Aufzählung unterschiedlicher Probleme, auf welche der Satz folgt: „Zugegeben, es ist eine Ansammlung von negativen Äußerungen zu diesem Thema, aber wer kennt sie nicht, der in einer selbstverwalteten Einrichtung wie einer Freien Waldorfschule arbeitet?“ (Harslem, 2003, S. 1) Dies zeigt, dass die beschriebenen Probleme, keine Ausnahmen, sondern ein flächendeckendes Phänomen darstellen. Im Aufsatz von 1994 beschränkt sich Harslems Beschreibung vor allem auf Probleme von Unübersichtlichkeit und Unverbindlichkeit, die er auf mangelnde Führung und eine ablehnende Haltung gegenüber dem Führungsbegriff zurückführt. 2003 scheinen sich die Probleme deutlich gemehrt zu haben: Nun spricht er von „endlosen quälenden Prozessen der Entscheidungssuche mit mangelnden Ergebnissen“, „enttäuschten Delegationen, deren intensive Arbeiten nicht gewürdigt oder einfach abgelehnt werden“ sowie von „Kompetenzwirrwarr und mangelnden Fähigkeiten im Organisieren und Verwalten“ (Harslem, 2003, 1). Zudem führe die zunehmende Bürokratisierung, die wachsende Komplexität und die Zunahme an Kontrollen durch den Staat zur Überlastung der Lehrer, zu mangelnder Verbindlichkeit und damit dem zunehmenden Rückzug aus der Verwaltung, zu mangelnder Einsatzbereitschaft und Resignation sowie zur Konzentration auf den eigenen Unterricht und das Privatleben. Man erlebe darüber hinaus die Kinder als schwieriger, die Lehrer als schwächer und die Eltern als immer anspruchsvoller, ängstlicher und fordernder.

Die Lösungsvorschläge, die Harslem (2003, S. 5-7) anbringt, sind vorwiegend struktureller Art. Tatsache ist jedoch, dass soziale Prozesse, wie sie hier in Betracht kommen, immer von den beteiligten Menschen getragen werden. Was letztendlich wirklich wirkt, sind nicht die Strukturen, sondern dasjenige, was jeder einzelne konkret denkt, fühlt und tut. Dies aber sind Bereiche, wo gerade die Inhalte der anthroposophischen Lehre ansetzen und greifen. Fürs erste kann hier festgehalten werden, dass nach Harslems Schilderungen in Waldorfschulkollegien deutliche Probleme in Zusammenhang mit Dilettantismus, Unübersichtlichkeit und Ziellosigkeit (mangelnder Führung) vorherrschen; Phänomene, welche zu Beginn der Untersuchung als Folgerscheinung eines Handelns nach Traditionen dargestellt wurden, das wiederum auf einem Mangel an tieferem Verständnis des eigenen Tuns beruht.

6.3.2 Die Waldorflehrerausbildung

In seiner Analyse der Gründe für die Probleme in der kollegialen Selbstverwaltung, nennt Michael Harslem unter anderem (2003, S. 2 f.), dass viele der Lehrer kaum Kenntnisse von den Grundlagen der Waldorfpädagogik besitzen. Er sagt dazu: „Die schon zu Beginn der Freien Waldorfschulen geforderte gemeinsame Grundlage für die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer in der forschenden und vertiefenden Arbeit an der Menschenkunde ist immer schwächer geworden oder fehlt teilweise ganz.“ (Harslem, 2003, S. 2) Und etwas später heißt es:

„In vielen Waldorfschulen arbeiten immer mehr LehrerInnen, die keine oder nur eine mangelhafte waldorfspezifische Vorbildung haben. Diese werden mit der Arbeit an der Menschenkunde meist in der Konferenz bekannt. Dort gibt es für den Teil ‚Menschenkundearbeit‘ so manche Tradition, (...) Aus meiner Sicht gibt es in der Regel aber auch zu wenig individuelle Forschungsarbeit an diesen Themen, die in der Gemeinschaft fruchtbar wird. Diese individuelle Arbeit wäre aber die Voraussetzung dafür, dass gemeinsam kollegial an solchen Fragen gearbeitet werden kann. Andernfalls besteht die Gefahr, dass entweder das Phänomen von ‚des Kaisers neuen Kleidern‘ entsteht oder aber die Begriffe nur intellektuell bewegt und interpretiert werden, wodurch man nicht zum Wesen der Sache vordringen kann.“ (Harslem, 2003, S. 3)

„Wie oben schon erwähnt arbeiten in vielen Waldorfschulen immer mehr LehrerInnen, die keine oder nur eine mangelnde waldorfspezifische Vorbildung haben. Dadurch können sie Argumenten, die etwas als spezifisch ‚waldorf‘ ausgeben, nichts oder nur wenig entgegensetzen. Es besteht dadurch die Gefahr, dass manches als ‚waldorf‘ tradiert wird, was eigentlich mit dem Impuls der Waldorfpädagogik gar nichts oder nur wenig zu tun hat. Bei vielen Formen, die sich in Waldorfschulen über die Jahre eingespielt haben, müsste der Bezug zur Waldorfpädagogik aus meiner Sicht gründlich hinterfragt werden. Das bedeutet aber auch, dass die Beteiligten in diesen Dingen urteilsfähig sein müssten, was sie im Moment vielfach gar nicht sein können.“ (Harslem, 2003, S. 4 f.)

Wie kann es sein, dass Lehrer, die in einer Waldorfschule arbeiten „keine oder nur eine mangelhafte waldorfspezifische Vorbildung haben“? Widerspricht dies nicht gänzlich der Grundidee, dem Bestreben nach einem Verstehen der Welt im Sinne

der Anthroposophie? Meine eigenen Erfahrungen bestätigen, dass vor allem Fach- und OberstufenlehrerInnen nicht selten gar keine waldorfspezifische Ausbildung haben und dass es durchaus vorkommt, dass diese der Waldorfpädagogik gegenüber ganz offen kritisch eingestellt sind und dies auch vor den Schülern zum Ausdruck bringen. Abgesehen davon könnte man sich fragen, wie die Ausbildung derjenigen Lehrer, die doch eine waldorfspezifisch vorgebildet sind, aussieht.

Verschafft man sich einen Überblick über die Ausbildungsmöglichkeiten zum Waldorflehrer in Deutschland, so sticht zunächst vor allem ins Auge, dass sich die verschiedenen Angebote, allein in ihren formalen Aspekten, stark unterscheiden. Es gibt vor allem in Stuttgart die Möglichkeit eines Bachelor-Master-Studiums und in Witten/Annen die eines vierjährigen dualen Studiums. An anderen Stätten handelt es sich um eine Ausbildung von zwei Jahren, in wiederum anderen kann man entweder in einem oder zwei Jahren eine Weiterbildung zum Waldorflehrer machen. Die Zugangsberechtigung zu den Studiengängen ist im Wesentlichen das Abitur. Für die Vollzeitausbildung sind entweder das Abitur, eine Hochschulzugangsberechtigung mit vier Semestern Studium oder eine Berufsausbildung mit Berufserfahrung notwendig. Für die Weiterbildungen ist die Aufnahmebedingung ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine Berufsausbildung in einem unterrichtsnahen Fach oder aber ein Lehramtsstudium bis mindestens zum ersten Staatsexamen (Bund der Freien Waldorfschulen, 2013). Es kann also leicht zu dem Fall kommen, dass ein Klassenlehrer, der dann über acht Jahre hinweg die Aufgabe hat, eine Schulklasse im waldorfpädagogischen Sinn zu begleiten, nur eine zwei- oder sogar einjährige Waldorfausbildung absolviert hat. Die Vorausbildung, die er dabei als Voraussetzung mitbringt, muss nicht einmal eine pädagogisch ausgerichtete sein; Ein Hochschulstudium oder eine Ausbildung in einem Unterrichtsnahen Fach kann z.B. ein Geschichts- oder Biologiestudium, das keine pädagogischen Fragen beinhaltet. An der Akademie für Waldorfpädagogik in Mannheim kann man sich in einem viersemestrigen Vollzeitstudium zum Klassenlehrer ausbilden lassen. D.h. konkret, dass jemand nach Abschluss des Gymnasiums und einer zweijährigen Ausbildung bereits eine Schulklasse übernehmen dürfte. Wenn man diese Sachlage mit der umfangreichen und in ihren Anforderungen klar strukturierten staatlichen Lehrerausbildung vergleicht, dann können ein gewisser Dilettantismus und Unübersichtlichkeit nicht geleugnet werden. Es ist zum einen so, dass in diesen Dingen ganz bewusst von den staatlichen Wegen Abstand genommen wird, denn die Waldorfpädagogik soll sich ja

vom Üblichen unterscheiden. Aber es kommt keine wirkliche Unabhängigkeit von den staatlichen Vorgaben zustande, denn man möchte – vor allem finanziell – trotz allem dessen Unterstützung haben. Man orientiert sich also doch stark an den alten Systemen und geht Kompromisse ein, die zur Verdrängung des lebendigen Zugangs zur Lehre führen. Dadurch kann man den neuen Ideen nicht gerecht werden und die Andersartigkeit der Vorgehensweise verliert ihre eigentliche Berechtigung.

6.3.3 Die heutigen Waldorfschulen als Teil eines komplexen Organismus

Es zeigt sich bereits an der Schilderung der Waldorflehrerausbildung, dass die jeweilige Praxis in den einzelnen Schulen nicht nur für sich steht, sondern dass diese mit einem größeren Komplex von Dingen zusammenhängt. Eine zentrale Rolle hat der Bund der Freien Waldorfschulen. Dieser ist ein gemeinnütziger Verein, in dem sich die Freien Waldorfschulen bzw. Rudolf-SteinerSchulen, heilpädagogische Schulen sowie ihre Ausbildungsstätten und Forschungseinrichtungen in Deutschland zusammengeschlossen haben, um ihre gemeinsamen Aufgaben und Interessen wahrzunehmen. Er ist für die Finanzierung der Waldorflehrerausbildung zuständig und legt somit auch deren Standards fest. Zudem bestimmt er über die offizielle Aufnahme neuer Schulen in den Bund (Bund der Freien Waldorfschulen, 2015, S. 1). Eine ebenfalls wichtige Rolle spielt die pädagogische Sektion der anthroposophischen Gesellschaft, welche ihren Sitz im Goetheanum, in Dornach hat. Sie hat die Aufgabe „die anthroposophisch inspirierte Pädagogik zu erforschen und weiterzuentwickeln“ und „steht zu allen pädagogischen Einrichtung, die auf anthroposophischer Grundlage arbeiten, in einem freien Verhältnis“ (Pädagogische Sektion am Goetheanum, 2015). Die Leiter dieser Sektion pflegen eine Vortragstätigkeit an den unterschiedlichen Schulen, setzten somit bestimmte Schwerpunkte und haben eine Vorbildfunktion. Auch Schulbegleiter wie Michael Harslem üben durch ihre Beratungstätigkeit Einfluss bezüglich der Vorgehensweisen und Schwerpunktlegerungen aus. Es ist also an all diesen Stellen entscheidend, wie die verantwortlichen Menschen wirken und welchen Bezug sie zur Anthroposophie haben. Am Beispiel von Harslems Texten kann man sehen, dass er sich zum einen bei der Empfehlung die Grundlagenarbeit an Waldorfschulen und in den Waldorfseminaren zu vertiefen, auf die pädagogischen Grundlagen beschränkt, zum anderen geht er selbst wenig auf anthroposophische Inhalte ein, die im behandelten Kontext relevant wären. Auch er setzt letztlich seinen

Schwerpunkt auf die Entwicklung von Strukturen und nicht auf einen lebendigen Bezug zu geistigen Inhalten.

6.3.4 Leistungsbewertung und Abitur

Die Situation in den Bereichen Leistungsbewertungen und Abitur beschreibe ich auf Grundlage meiner Erfahrungen als Schülerin. Durch Begegnungen mit anderen Waldorfschülern weiß ich, dass das von mir Erlebte auch den Gegebenheiten an anderen Schulen entspricht. Es gibt sicherlich verschiedene Abstufungen und Abweichungen, aber auch hier handelt es sich wieder darum, gewisse Tendenzen zu schildern.

In der Waldorfschule sollte Leistung grundsätzlich nicht bewertet werden. Stattdessen sollte es sachliche und konstruktive Rückmeldungen an das Kind und seine Eltern geben; Dies soll zum einen durch ein ausführliches Zeugnis am Jahresende, zum anderen durch laufende schriftliche und mündliche Rückmeldungen, sowohl in Bezug auf einzelne Arbeiten als auch auf allgemeine Fähigkeiten und Entwicklungen des Kindes geschehen (Freie Waldorfschule Lippe-Detmold e.V., o.J.). In der heutigen Praxis hält man sich jedoch nur teilweise an diese Vorgehensweise, was vor allem mit der Hinorientierung auf das Abitur zusammenhängt. Die richtige Notengebung setzt in der Oberstufe, also ab der 9. Klasse ein, und zwar bis hin zu den künstlerischen Fächern. Diese Orientierung reicht aber auch schon in die unteren Klassenstufen hinein. Es schleichen sich versteckte Formen der Bewertung ein, die einen wertenden Vergleich von Leistungen ermöglichen; Man bewertet z.B. Arbeiten mithilfe festgelegter Punktzahlen für jede richtige Antwort und schreibt dann eine Rückmeldung darunter, die, je mehr man sich der Oberstufe nähert, immer deutlicher vermuten lässt, welche Note sich dahinter verbirgt, bis hin zu Abstufungen von plus und minus (fast sehr gut, noch gut usw.). Man macht die Bewertung also auf der einen Seite anders, auf der anderen Seite doch gleich, nur eben versteckt, indirekt.

Die meisten Waldorfschulen bieten das Abitur an, obwohl dieses ursprünglich nicht als Teil der Schulbildung vorgesehen war. In einem Vortrag vor Schülern, Eltern und Lehrern an der ersten Waldorfschule in Stuttgart im Jahre 1923 betonte Steiner, dass mit der von ihm entwickelten Initiative „keine Weltanschauungsschule, keine Sekten-schule, sondern wirklich eine allgemein menschliche Schule“ beabsichtigt sei. Man wolle rein aus dem unterrichten, was die Menschennatur verlangt. Auf der anderen Seite sei es notwendig, dass die Schüler zu jeder Zeit eine Anschlussmöglichkeit an

die umgebende Gesellschaft besitzen, dass sie z.B. nach der 6. und nach der 8. Klasse so vorbereitet sind, dass sie auch an eine andere Schule zu wechseln können. Ebenso sollten die Absolventen der Waldorfschule in der Lage sein, nach Beendigung der 12. Klasse, durch eine einjährige Vorbereitung das Abitur zu machen. Er beschreibt dies aber keinesfalls als Idealzustand, sondern als eine Notlösung, wie folgenden Aussagen zu entnehmen ist:

„Und so kommen dann jene *unlöslichen Konflikte* heraus dadurch, daß man auf der einen Seite immer bestrebt ist, in der reinsten, schönsten Weise den Waldorfschul-Gedanken zu verwirklichen, auf der anderen Seite, ihn zu unterbrechen durch alle möglichen Kompromisse, die naturgemäß gegeben sind dadurch, daß man den jungen Menschen eben aus dem, verzeihen Sie, sogenannten praktischen Leben nicht herausreißen darf. Nicht wahr, wir stellen ihn zwar in das Leben hinein, wie er hineingestellt sein sollte, aber das sogenannte praktische Leben stößt ihn dann zurück, und er wird zum Bohemien“ (Steiner, 1923, S. 184).

Mit dem „sogenannten praktischen Leben“ meint Steiner die üblichen gesellschaftlichen Strukturen, die er nicht als praktisch ansieht, da sie nicht den Wirklichkeiten gerecht würden. Dazu sagt er etwas zuvor: „Da stellt sich sofort bei diesen höheren Klassen heraus, wieviel schwieriger es ist, zurechtzukommen mit der idealen Waldorfschulordnung, den Lehrplan, das Lehrziel von der Menschennatur abzulesen, auf der anderen Seite den <Zufallslehrplänen> gerecht zu werden, die gar nichts von dem haben, was die Menschennatur fordert“ (ebd.).

Das Abitur hat sich in der heutigen Zeit sicherlich nicht derart verändert, dass Steiner es als etwas bezeichnen würde, das „die Menschennatur fordert“. In den Waldorfschulen ist es dennoch mehr und mehr zum Zentrum des Geschehens geworden und lebt dort nicht nur als etwas, das man notgedrungen berücksichtigen muss. In der zuletzt von mir besuchten Waldorfschule hing jedes Jahr an einer gut sichtbaren Stelle ein Plakat, auf dem der Abiturdurchschnitt des letzten Abiturjahrgangs, der tatsächlich immer sehr gut war, im Vergleich zu denen der Gymnasien der Stadt abzulesen war. Man meinte damit zeigen zu können, dass die Methoden der Waldorfpädagogik selbst für die Erlangung des Abiturs besser geeignet sind als andere, was, wenn man die vorigen Schilderungen Steiners in Betracht zieht, überhaupt keinen Sinn macht. Ich beobachtete zudem Dinge in Bezug auf die Prüfungsleistungen, die

ich im Nachhinein als Betrügereien bezeichnen würde, und die sich an meinem späteren Gymnasium kein Lehrer hätte leisten können. All dies nimmt also eine Richtung an, die nichts zu tun hat mit der Abkehr vom Konkurrenzgedanken und von der Messbarkeit der Leistung und des Wertes eines Menschen. Man sieht hier deutlich, dass da, wo solche Zustände herrschen, nicht davon gesprochen werden kann, dass die Waldorfschulideale im Mittelpunkt stehen, sondern stattdessen alles, was diese ursprünglich überwinden wollten. Man muss sehr genau schauen, welche Ziele und Ideale ein Geschehen, eine Einrichtung wirklich bestimmen, unabhängig davon, was diese sich offiziell auf die Fahne geschrieben hat.

6.3.5 Pädagogik als Ware

Die Haltung gegenüber dem Abitur und den Leistungsbewertungen hat viel mit der Frage zu tun, ob man großen Wert auf die äußere Erscheinung, auf den Ruf der Schule legt oder nicht. Das marktwirtschaftliche Denken, das in der heutigen Zeit sehr vorherrschend ist, legt nahe, auf diese Äußerlichkeiten zu achten, sich zu vermarkten, ganz gleich was man in Wirklichkeit zu bieten hat. Man möchte Kunden anwerben und erfolgreich sein. Erfolg wird von den meisten als Maßstab dafür genommen, ob etwas gut und wertvoll ist oder nicht, ein Maßstab der – was viele auch wissen aber nicht leicht beherzigen können – trügerisch ist. Was aber führt zu einer solchen Haltung? Es ist die Dominanz des Wirtschaftslebens und zum Teil auch des Rechtslebens über das Geistesleben. Im Sinne von Steiners „Dreigliederung des sozialen Organismus“ (s. Seite 22), müssten die Waldorfschulen ihre maßgebenden Impulse aus dem Geistesleben nehmen; die pädagogischen und menschen- kundlichen Überlegungen müssten an erster Stelle stehen. Eine Pädagogik, die eine moralische Heilung bringen soll, darf nicht als Ware verstanden werden. Dennoch bekommt man genau diesen Eindruck, wenn man sich z.B. mit den Internetseiten vieler Waldorfschulen beschäftigt. Die Pädagogik wird als etwas Exklusives beworben: Die vielen außergewöhnlichen Projekte, Veranstaltungen und Fächer; die enge, subjekt-orientierte Zuwendung und Begleitung durch den Klassenlehrer; der familiäre, am Sozialen orientierte Umgang. Die Art wie die Internetseiten gestaltet sind, ist genau zugeschnitten auf die Wünsche von Eltern, die etwas ganz besonderes für ihr Kind wollen, ebenso wie sie das schönste Haus und das beste Auto haben wollen. Aus marktwirtschaftlichen Gründen appelliert man an die rein egoistischen Ziele und Wünsche der Menschen. Über die gesellschaftliche, zivilisatorische Aufgabe der

Waldorfpädagogik findet man auf den Internetseiten nichts oder wenn dann nur oberflächlich. Die Inhalte der Lehre tauchen nur da auf, wo sie in „gesellschaftsfähiger Form“ präsentiert werden können und auf eine Art, die die eigentlich zentralen Impulse der Lehre verzerrt.⁹

6.4 Schlussfolgerungen zu diesem Teil

Ein Grundzug der Waldorfpädagogik und auch anderer anthroposophischer Initiativen ist das Bestreben, auf Stützen, die in der heutigen Gesellschaft das Leben traditionellerweise regeln, zu verzichten. Der Grund dafür ist, dass man dasjenige, was so traditionsmäßig angewendet wird, als unzulänglich, als nicht den wahren Bedürfnissen der Menschheit entsprechend, erlebt. Man möchte die Schwerpunkte aus dem Geistesleben heraus entnehmen. Aus der Anthroposophie heraus kann man zu der Einsicht gelangen, dass nur dasjenige, was in schöpferischen Prozessen gewonnen wird, ein der Wirklichkeit Angemessenes sein kann, da die Wirklichkeit in beständiger Verwandlung begriffen ist. Der Verzicht auf die alten traditionellen Stützen verlangt also, dass man sich einem schöpferischen Quell zuwendet, den der Anthroposoph bzw. der Waldorflehrer mithilfe der anthroposophischen Lehre suchen muss. Diese ermöglicht ihm erst, im Sinne des von Aaron Antonovsky entwickelten Resilienz-Modells der Salutogenese (Zentrum für Salutogenese, 2013), einen echten Kohärenzsinn. Erst dadurch kann er seine Aufgabe und Situation verstehen, die Ressourcen ausfindig machen und einsetzen, die er zur Bewältigung der Aufgabe braucht, sowie insgesamt in seiner Tätigkeit als Waldorflehrer einen echten Sinn erkennen, der ihm die Kraft gibt, welche er für die Bewältigung der täglichen Anforderungen benötigt. Was in diesem Teil der Arbeit gezeigt werden sollte, ist, dass dieser Kraftquell der Anthroposophie in heutigen Waldorfschulen vernachlässigt oder zum Teil auch ganz aufgegeben, ja sogar verleugnet wird, und dass an seine Stelle andere antreibende Impulse treten, die mit diesem nicht vereinbar sind. Man könnte sich daher fragen, inwiefern es sich hier, zumindest teilweise, um einen „Wolf im Schafspelz“ handelt.

⁹ Vgl. hierzu die im Literaturverzeichnis aufgeführten und andere Internetseiten verschiedener Waldorfschulen.

7 Schlusswort

7.1 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu zeigen, dass die Waldorfpädagogik nicht ohne einen Bezug zu ihrem Ursprung, zur Anthroposophie, behandelt werden darf. Man hat sonst nicht die Möglichkeit zutreffende Aussagen zu machen oder ihre Ziele, wie das der Freiheit, umzusetzen. Man hantiert mit lauter Einzelteilen eines großen Organismus, den man nicht versteht. Es konnte also gezeigt werden, dass die Beschäftigung mit der Waldorfpädagogik jeden Sinn verliert, wenn man die ihr zugrundeliegenden Anschauungen außer Acht lässt und sie nur auf Grundlage ihrer Methoden betrachtet. Die Anthroposophie hat einen universellen und allgemeinmenschheitlichen Charakter und will eine heilende Antwort auf die großen menschheitlichen Fragen sein. Anhand verschiedener Phänomene der heutigen Weltlage wurde der Versuch gemacht diesen Anspruch zu bestätigen, was jedoch nur anfänglich bleiben konnte.

Durch die Darstellung verschiedener anthroposophischer Inhalte konnte dem Leser angedeutet werden, dass es sich bei der Anthroposophie um eine komplexe Welt handelt, in die sich derjenige, der sie verstehen will, mit viel Geduld und Ausdauer einleben muss. Der Nicht-Physiker, wenn er die Physik verstehen will, muss sich zunächst in die Welt der Physik und ihrer Gesetzmäßigkeiten einleben; Bis es soweit ist, stellt die Physik für ihn ein Rätsel und eine Fremdsprache dar. Ebenso hat die Welt, welche die Anthroposophie beschreibt, ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten, für deren Darstellung es einer eigenen Sprache bedarf, die dem unvorbereiteten Leser fremd ist. Wenn also die Mehrheit der heutigen Menschen nicht bereit ist, die Anthroposophie als eine solche eigenständige und gesetzmäßige Sprache anzuerkennen, so müssten wenigstens ihre Bekenner sie als solche ernstnehmen und dementsprechend anwenden. Jemand der diese Sprache der Anthroposophie nicht richtig gelernt hat, auch nicht darum bemüht ist, und dennoch in einer anthroposophischen Einrichtung tätig ist, kann das, was er tut, nur auf äußerst dilettantische Weise tun, die der Sache selbst nicht gerecht wird, sondern schadet. Dies ist in den heutigen Waldorfschulen als Gesamterscheinung vielfach der Fall. So kann man nicht davon sprechen, dass die Waldorfschulbewegung ihrem nach wie vor deklarierten Ziel, eine Erziehung zur Freiheit zu gewährleisten, gerecht wird.

7.2 Neue Fragestellungen, Ausblick und Empfehlungen

Welche weiteren Fragen ergeben sich aus diesen Ergebnissen? Zum einen muss hier nochmals betont werden, dass die hier vorliegende Arbeit nur einen gewissen Überblick über das zu behandelnde Themengebiet und die dargestellte Problematik geben konnte. Alle angeschnittenen Themen und Fragen könnten und müssen noch weitgehend vertieft werden. Diese Vertiefung wäre bereits etwas, das eine Lösung einleiten würde, da ihr eine gründliche Beschäftigung mit der anthroposophischen Lehre zugrundeliegen müsste, und gerade das weitgehende bisherige Fehlen einer solchen als das zentrale Problem dargestellt wurde. Zum anderen kann und muss aber auch eine bestimmte Frage in Zusammenhang mit möglichen Lösungsvorschlägen gestellt werden: Können die Waldorfschulen reformiert werden? Die Zusammenhänge an vielen der heutigen Waldorfschulen, gerade an den großen, sind mittlerweile so komplex, unübersichtlich und festgefahren, dass es schwer sein sollte – auch wenn sich sicherlich immer wieder einzelne Akteure darum bemühen – in die bestehenden Verhältnisse den notwendigen Bezug zur Lehre hineinzubringen. Dennoch werden die Waldorfschulen schon heute und in Zukunft wahrscheinlich noch mehr, durch die sich steigernden, vor allem zwischenmenschlichen Probleme, verstärkt in die Enge getrieben. Daraus könnte mit der Zeit ein vermehrtes Umdenken resultieren. Nichtsdestotrotz ist es von Wichtigkeit, das Verständnis für dasjenige, was hier geschildert wurde, und was als eine gewisse Dekadenz der Waldorfschulbewegung bezeichnet werden könnte, noch weiter zu vertiefen und auch für die Öffentlichkeit transparent zu machen. Ansonsten steht man vor der Situation, dass die Initiativen, die auf Grundlage der Anthroposophie entstanden sind, den Weg zu dieser Anschauung selbst verstellen; Es entsteht der Eindruck, als seien die Ziele der Anthroposophie schon verwirklicht, weil man soundso viele tätige Einrichtungen und Initiativen vorweisen kann. Wenn aber dasjenige, was in diesen Einrichtungen geschieht, nicht im Sinne der Anthroposophie ist, dann werden die Menschen, die zwar ehrliche Sucher sind und prinzipiell einen Zugang zu dieser Anschauung finden könnten, sie aber nicht nach dem bemessen, was sie selbst ist, sondern nach ihren offiziellen Vertretern, abgeschreckt. Eine wirkliche Reform der Waldorfpädagogik scheint unter den heutigen Gegebenheiten an den bestehenden Waldorfschulen nicht möglich zu sein. Was aber geschehen kann und müsste, ist die Entstehung eines neuen Impulses außerhalb der Waldorfschulbewegung, der all das ernst nimmt, was hier an Anstößen gegeben wurde und darüber hinaus.

II. Quellenverzeichnis

Fernsehbeiträge:

3Sat (2014/15): Archiv: Scobel-Sendungen – Das waren unsere Themen, online abrufbar unter: <http://www.3sat.de/page/?source=/scobel/174261/index.html>, letzter Zugriff: 07.09.2015, 14:22

3Sat: Internetseite der Sendung Scobel, [Online], online abrufbar unter: <http://www.3sat.de/scobel/>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 19:48

Arte (2015): Depression – Eine Krankheit erobert die Welt, März 2015, [YouTube-Video], online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=C3siL5DuATM>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 19:27

ZDF (2014): Unsere Sinne und die Vernunft, Abenteuer Forschung (Moderator: Harald Lesch), April 2014, [Video-Podcast], online abrufbar unter: <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1997080/Unsere-Sinne-und-die-Vernunft#/beitrag/video/1997080/Unsere-Sinne-und-die-Vernunft>, letzter Zugriff 07.09.2015, 14:47

Schriften Rudolf Steiners:

Steiner, Rudolf (1894): Die Philosophie der Freiheit – Grundzüge einer modernen Weltanschauung – Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode, Buch Nr. 4 der Gesamtausgabe, 15. Auflage, Rudolf Steiner Verlag, Dornach

Steiner, Rudolf (1904): Theosophie – Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, Buch Nr. 9 der Gesamtausgabe, 32. Auflage, Rudolf Steiner Verlag, Dornach

Steiner, Rudolf (1904/05): Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, Erstmals erschienen in der Zeitschrift „Lucifer Gnosis“, Buch Nr. 10 der Gesamtausgabe, 24. Auflage, Rudolf Steiner Verlag, Dornach

Steiner, Rudolf (1909): Die Geheimwissenschaft im Umriß, Buch Nr. 13 der Gesamtausgabe, 30. Auflage, Rudolf Steiner Verlag, Dornach

Steiner, Rudolf (1917): Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt – Der Sturz der Geister der Finsternis, Vierzehn Vorträge, gehalten in Dornach vom 29. September bis 28. Oktober, Buch Nr. 177 der Gesamtausgabe, von der Freien Verwaltung des Nachlasses Rudolf Steiners online zur Verfügung gestellt unter: <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA177.pdf>, letzter Zugriff: 07.09.2015, 16:13

Steiner, Rudolf (1919): Die soziale Frage als Bewußtseinsfrage, Acht Vorträge, gehalten in Dornach zwischen dem 15. Februar und 16. März, von der Freien Verwaltung des Nachlasses von Rudolf Steiner online zur Verfügung gestellt und über folgenden Link abrufbar: <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA189.pdf>, letzter Zugriff: 07.09.2015, 14:05

Steiner, Rudolf (1920): Die Dreigliederung des sozialen Organismus, eine Notwendigkeit der Zeit, In: Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitenlage 1915-1921, Buch Nr. 24 der Gesamtausgabe, von der Freien Verwaltung des Nachlasses Rudolf Steiners online zur Verfügung gestellt unter: <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA024.pdf>, letzter Zugriff: 08.09.15, 16:50

Steiner, Rudolf (1922): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst – Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben, Zwölf Vorträge, gehalten in Oxford vom 16. bis 29. August, Buch Nr. 305 der Gesamtausgabe, 2. Auflage, Rudolf Steiner Verlag, Dornach

Steiner, Rudolf (1923): Ansprache vom 25. Mai 1923, In: Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Vorträge und Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart 1919 – 1924, Buch Nr. 298 der Gesamtausgabe, von der Freien Verwaltung des Nachlasses Rudolf Steiners online zur Verfügung gestellt unter: <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA298.pdf>, letzter Zugriff: 09.09.2015, 08:23

Steiner, Rudolf (1924a): Das Initiaten-Bewusstsein – Die wahren und die falschen Wege der geistigen Forschung, Elf Vorträge, gehalten in Torquay vom 11. bis 22. August, Buch Nr. 243 der Gesamtausgabe, von der Freien Verwaltung des Nachlasses Rudolf Steiners online zur Verfügung gestellt unter: <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA243.pdf>, letzter Zugriff: 23.07.15, 15:19

Steiner, Rudolf (1924b): Das Zusammenwirken von Ärzten und Seelsorgern – Pastoral-Medizinischer Kurs, Elf Vorträge für Ärzte und Priester und eine Ansprache für

Mediziner, gehalten in Dornach vom 8. bis 18. September, Buch Nr. 318 der Gesamtausgabe, von der Freien Verwaltung des Nachlasse Rudolf Steiners online zur Verfügung gestellt unter: <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA318.pdf>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 20:58

Anthroposophische Sekundärliteratur:

Goelzer, Georg (2000): Der kristallene Strom – Dynamische Menschen-Welten-Kunde, Verein der Grüne Vogel, Dornach

Harslem, Michael (1994): Führung und Selbstverwaltung ein Widerspruch? In: Erziehungskunst – Waldorfpädagogik heute, online abrufbar unter: http://www.harslem.de/de/pdf/fuerung_1994.pdf, letzter Zugriff: 30.08.2015, 19:58

Harslem, Michael (2003): Kommt der Waldorf-Direktor? Oder: Ist die Selbstverwaltungs-Ideologie am Ende? In: Erziehungskunst – Waldorfpädagogik heute, online abrufbar unter: http://www.harslem.de/de/pdf/selbstverwaltungsideologie_02.pdf, letzter Zugriff: 30.08.2015, 19:56

Harslem, Michael (2012): Konflikt, Krise und Entwicklungschancen, In: Erziehungskunst – Waldorfpädagogik heute, S. 34-37, online abrufbar unter: http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/ausgaben/ez-2012/2012_07_08_spezial_selbstverwaltung.pdf, letzter Zugriff: 30.08.2015, 20:03

Joubert, Joseph (o.J.): Der Erzählstoff in der Waldorfschule, In: Waldorf – Ideen – Pool, online abrufbar unter: <http://www.waldorf-ideen-pool.de/index.php?katid=322>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 22:30

Kniebe, Georg (1989): Bewährungsprobe in der Praxis – Die Waldorfschulen von ihrer Begründung bis zu ihrem Verbot im Dritten Reich, In: Waldorfschule heute – 70 Jahre Waldorfpädagogik, Erziehungskunst 8/9, S. 668 – 683

Internetseiten von Waldorfeinrichtungen:

Bund der Freien Waldorfschulen (2013): Blickpunkt Nr. 3 – Lehrerbildung an Hochschulen und Seminaren im Bund der Freien Waldorfschulen, Informationsflyer, online abrufbar unter:

http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/blickpunkte_reader/Blickpunkt_3_n eu.pdf, letzter Zugriff: 21.08.2015, 20:03

Bund der Freien Waldorfschulen (2015): Satzung des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V., 09.04.2015, Stuttgart, online abrufbar unter:

[http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/PDF_BdFWS/Satzung_des Bundes_idF_9.4.15.pdf](http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/PDF_BdFWS/Satzung_des_Bundes_idF_9.4.15.pdf), letzter Zugriff: 09.09.2015, 07:46

Pädagogische Sektion am Goetheanum (2015): Pädagogische Sektion, [Stand 2015], online abrufbar unter: <http://www.paedagogik-goetheanum.ch/Paedagogische-Sektion.731.0.html>, letzter Zugriff

Freie Waldorfschule Darmstadt (o.J.): Schule, online abrufbar unter: <http://www.waldorfschule-darmstadt.de/bildungshaus/schule/>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 22:07

Freie Waldorfschule Lippe-Detmold e.V. (o.J.): Leistungsbewertung, online abrufbar unter: <http://www.waldorfschule-detmold.de/56-0-Leistungsbewertung.html>, letzter Zugriff: 09.09.2015, 08:11

Freie Waldorfschule Mainz (o.J.): Die Klassen 1 bis 13, online abrufbar unter: <http://fws-mainz.de/schulalltag/klassen-1-13/>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 22:09

Johannes-Schule Evinghausen (o.J.): Die Geschichte der Waldorfschule, online abrufbar unter: <http://www.johannes-schule-ewinghausen.de/Leitbild/Waldorfpaedagogik.html>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 21:53

Sonstiges:

Riedl, Alfred (2010?): Lernzirkel ‚Reformpädagogik‘ – Didaktik der beruflichen Bildung (Seminareinheit), Technische Universität München, online abrufbar unter: <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/lzreformpaedagogik.pdf>, letzter Zugriff: 08.09.2015, 17:38

Zentrum für Salutogenese (2013): Aaron Antonovsky's Konzept der Salutogenese, [Stand 2013], online abrufbar unter: <http://www.salutogenese-zentrum.de/cms/main/wissenschaft/a-antonovsky.html>, letzter Zugriff: 09.09.2015, 08:56

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Sophia Herman, geb. am 24.10.1990, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig, ohne fremde Hilfe und unter Angabe sämtlicher Hilfsmittel verfasst habe. Alle sinngemäß oder wörtlich zitierten Angaben sind kenntlich gemacht, die entsprechenden Quellen sind im Quellenverzeichnis nachvollziehbar.

Diese Arbeit wurde weder in gleicher oder ähnlicher Form noch auszugsweise einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Rathenow, 10. September 2015

Unterschrift: