

Waldorfschule im Spannungsfeld von alter und neuer Schule

Luzius Gessler

Der pädagogische Aufbruch zur Gründungszeit

Rudolf Steiner gehörte zu jener Generation von Pädagogen, die nach dem ersten Weltkrieg auf die Frage nach der »Schule für die Zukunft« nicht als Theoretiker geantwortet haben, sondern als schöpferische Schulgründer. Ihnen war klar, dass der Zusammenbruch des alten Europa viel mit dessen »alter Schule« zu tun hatte, dass aber wenig gewonnen ist, wenn man die alten Monarchen entthront, ohne deren gehorsame Untertanen zu mündigen Menschen zu erziehen: zu Menschen, die mit ihrer neuen Freiheit umzugehen wüssten und bereit wären, sich verantwortungsbewusst in die Gestaltung der gemeinsamen Zukunft einzubringen.

Welches waren denn die Merkmale der »alten Schule«, und durch welche Qualitäten musste sich eine »neue Schule« auszeichnen, damit sie werden und leisten konnte, was die Zeit forderte? Antwort gibt die folgende Gegenüberstellung (siehe nächste Seite). Sie basiert auf dem instruktiven Sammelband »Deutsche Schulversuche der Gegenwart«, in dem der Berliner Pädagogikprofessor Franz Hilker 1923/24 den zeitgenössischen Schulpionieren verschiedenster weltanschaulicher Prägung ein Podium zur authentischen Vorstellung ihrer Schulanstalten und ihrer pädagogischen Leitideen angeboten hatte.

So zeittypisch die revolutionären Leitideen der fortschrittlichsten Schulleute der frühen Zwanzigerjahre waren: neu waren sie nicht, aber sie versuchten mit Konsequenz jene Erkenntnisse umzusetzen, von denen sich z. B. Sokrates, Comenius, Rousseau oder Pestalozzi hatten leiten lassen. Pestalozzi fasst sein erzieherisches Credo in die Sätze: »Es ist ferne von uns, aus euch [Schülern] Menschen zu machen, wie wir [eure Lehrer] sind. Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie die Mehrheit der Zeitmenschen sind. Ihr sollt an unserer Hand Menschen werden, wie euere Natur will, wie das Göttliche, Heilige, das in eurer Natur ist, will, dass ihr Menschen werdet.« (An seine Yverdoner Schüler in der Neujahrsrede von 1808)

Die Waldorfschule als modellhafte Zeitgenossin

Rudolf Steiner konzipierte 1919 seine Stuttgarter Waldorfschule als »Freie Schule«, die sich durch ihre Verfassung der staatlichen Einflussnahme entzog (Kennmerkmale 1 und 12); als Gemeinschaftsschule, wo der künftige Handwerker und

Merkmale der »alten Schule« und ihrer reformpädagogischen Gegenentwürfe

- | | |
|---|---|
| 1 Die alte Schule gründet auf einem statischen Gesellschaftsverständnis. Sie dient dem Erhalt der Gesellschaft in ihrer etablierten Form. Aufgabe der Erziehung ist es, das Individuum optimal in das bestehende System Staat einzupassen. | Die neue Schule gründet auf einem dynamischen Gesellschaftsverständnis: Sie dient der gegenseitigen Entwicklung von Individuum und Gesellschaft. Aufgabe der Erziehung ist es, das Individuum so zu entfalten, dass es sich mündig in die Mitgestaltung der staatlichen Gemeinschaft einbringen kann. |
| 2 Ausgangsfrage der alten Erzieher ist: Was braucht die Gesellschaft für ihre Erhaltung? | Ausgangsfrage der neuen Erzieher ist: Was braucht das Kind für seine Entwicklung? |
| 3 Kernaufgabe der alten Erziehung ist die Erziehung zum Gehorsam. | Kernaufgabe der neuen Erziehung ist die Erziehung zur Freiheit. |
| 4 Der Lehrer der alten Schule steht vor dem Kind – mit entgegengesetzter Blickrichtung. | Der Lehrer der neuen Schule steht hinter dem Kind und blickt mit ihm in die Zukunft. |
| 5 Der Lehrer der alten Schule versteht sich als ausgelernter Wahrer, Verwalter und Vermittler eines festen Kanons von einem jedem Zweifel entzogenen Wissen. | Der Lehrer der neuen Schule versteht sich als mitlernender, alles tradierte Wissen hinterfragender Entwickler von Wissen und als Entwicklungshelfer des Schülers. |
| 6 Der Schüler der alten Schule ist passives Objekt seiner Erziehung. | Der Schüler der neuen Schule ist das aktive Subjekt seiner Bildung. |
| 7 Die alte Schule schließt sich gegen außen ab. Lehrmittel ersetzen die lebendige Erfahrung der Welt. | Die neue Schule öffnet sich nach außen und sucht den Unterricht in lebendigen Zusammenhängen. |
| 8 Die alte Schule schult entweder den Kopf oder die Hand – unbekümmert um das Herz. | Die neue Schule sucht eine ausgewogene Bildung von Kopf und Herz und Hand. |
| 9 Die alte Schule arbeitet mit möglichst begabungs- und leistungshomogenen Lerngruppen. Sie verschreibt sich dem Prinzip konsequenter Separation und permanenter Selektion – im Blick auf die finale Einpassung der Lernenden in die etablierte Sozialhierarchie. | Die neue Schule versteht sich als Gemeinschaftsschule und nutzt die Begabungs-, Leistungs- und Wesensunterschiede der miteinander Lernenden pädagogisch aus – um so zur Schule der Gemeinschaft zu werden. |
| 10 Als staatliche Selektionsinstitution basiert die alte Schule auf permanenter Leistungsbewertung nach extern vorgegebenen Leistungsnormen. | Die neue Schule verzichtet grundsätzlich auf die Koppelung von Bildungs- und Selektionsauftrag. Sie misst die Leistung am individuellen Potenzial des Einzelnen. |
| 11 Die alte Schule nutzt die Leistungsbeurteilung systematisch zur Motivation und zur Disziplinierung der Lernenden: sie stützt sich auf eine Druck- und Drohpädagogik. | Die neue Schule vertraut auf die Motivationskraft der natürlichen Interessen der Lernenden und die Disziplinierung durch gegenseitiges Vertrauen. Sie verlässt sich auf eine Ermutigungspädagogik. |
| 12 Die alte Schule bezieht ihr Selbstbewusstsein aus ihrer Einbindung ins staatliche Verwaltungs- und Berechtigungswesen: Beamtung der Lehrenden, staatliche Anerken- | Die neue Schule verzichtet als »Freie Schule« auf staatliche Privilegien und betrachtet ihre Selbstverwaltung als pädagogische Voraussetzung für die zu leistende Erziehung zur Selbstbestimmung. |

der künftige Arzt miteinander und voneinander lernen sollten (Kennmerkmal 9); als notenlose Schule, die sich dem gesellschaftlichen Normierungs- und Selektionszwang grundsätzlich verweigerte (Kennmerkmale 10 und 11); als ganzheitliche Schule, die sich einer gleichgewichtigen Ausbildung von Kopf, Herz und Hand verschrieb (Kennmerkmal 8); als kindgemäße Schule, deren Pädagogik sich einzig an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes orientierte (Kennmerkmal 2); und endlich als Mündigkeitsschule, welche die »Erziehung zur Freiheit« zu ihrem erklärten Ziel machte (Kennmerkmal 3).

Kein Zweifel: In der Waldorfschule erschien ein maßgeblicher Teil der radikalen Schulerneuerungsphilosophie ihrer Gründungszeit Punkt für Punkt in lebensvolle Schulgestalt und Schulpraxis umgesetzt. Singulär waldorftypisch, wie das heute außer- und innerhalb der Waldorfgemeinde gern geglaubt wird, war allerdings keine dieser Eigenheiten. Sie waren gemeinsame Generationsmerkmale der »Freien Schulen«, die sich als typische Schulen der neuen Zeit verstanden.¹ Aber da von den Reformschulen dieser Zeit die Waldorfschule als fast einzige die emanzipationsfeindliche Hitlerzeit ausstrahlungskräftig überlebt hat, ist sie tatsächlich zur bedeutendsten und fast alleinigen Treuhänderin eines wichtigen Teils des reformpädagogischen Erbes geworden.

Worin war die Waldorfschule ihrer Zeit voraus?

Worauf legte Rudolf Steiner den Finger, wenn er Schulfachleuten erklärte, wodurch seine Waldorfschule sich, trotz vielen reformpädagogischen Qualitäten, die sie zweifellos aufzuweisen hatte, von allen zeitgenössischen Schulinitiativen unterscheidet? Aufschlussreich berichtet darüber der Berliner Gymnasialrektor Fritz Karsen, einer der besten Kenner der reformpädagogischen Landschaft seiner Zeit, in seinem Visitationsbericht aus dem Jahre 1922.² Karsen, den Steiner persönlich durch seine Schule geführt hatte, gibt Steiners Hinweise folgendermaßen an seine Leser weiter: »Betrachtet man nun die Einzelheiten der Waldorf-Pädagogik, so halte man drei Gesichtspunkte fest. Der Weg zur Wesenheit des Kindes

1 Berthold-Otto-Schule, Landerziehungsheime, Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Odenwaldschule, Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen, Schulgemeinde Gandersheim, Bergschule Hochwaldhausen und eben – ich folge den Kapitelüberschriften Hilkers – die Freie Waldorfschule Stuttgart. Wie weit sich die »neue Schule« auch außerhalb der »Freien Schulen« realisieren ließ, zeigt der 2. Teil von Hilkers Sammelband, wo Reformen aus Leipzig, Neukölln, Dresden, Bremen, Hamburg, Hellerau, Chemnitz, Lübeck, Scharffenberg (Berlin) und Österreich ihre Pionierschulen vorstellen. Hilkers Vorwort »Grundriss der neuen Erziehung«, auf dem unsere Liste von »Kennmerkmalen« beruht, berücksichtigt die Praxisberichte von insgesamt zwanzig »neuen« Schulen der frühen Zwanzigerjahre.

2 Der Bericht findet sich in seinem Buch »Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart« (Leipzig 1923, S. 90-101), mit dem der Autor, einer der besten Kenner der reformpädagogischen Landschaft seiner Zeit, der Publikation Hilkers noch um ein Jahr zuvorgekommen war.

überhaupt und zur Erkenntnis des einzelnen Kindes ist allein die künstlerische Schau, die es in seiner Geistlichkeit erfasst, nicht aber irgendein Programm. Aus diesem ersten folgen die zwei weiteren Punkte gleichsam als Ergebnis. Der Mensch wird erschaut in seinen körperlich-seelischen Verwandlungen; es wird erkannt, dass, wann und wie die körperlichen Bildekräfte, nachdem sie ihre Leistung erbracht haben, ins Geistige sich wenden. Es wird dann entscheidend für die ganze Art dieser Pädagogik, dass es keine Ausbildung geben kann, die sich rein und ausschließlich an den Geist wendet, sondern alles geistige Leben wird – man möchte fast sagen – in körperlichen Bewegungen verankert und so erst richtig aufgenommen. Diese Gedanken, deren ungeheure Wichtigkeit auf der Hand liegt, sind in die praktische Pädagogik unserer Schulen noch fast gar nicht eingedrungen.«

Die Pädagogik der Waldorfschule, so hat Karsen diesem zentralen Passus erklärend vorausgeschickt, ist entwickelt aus der Anthroposophie, die sich mit ihrer Überzeugung von der Einheit von Form und Wesen ihrerseits in der Tradition Goethes sieht und seines »gegenständlichen Denkens«. Sie löst theoretische Weltbetrachtung nicht ab von der lebensvollen unmittelbaren Anschauung, sondern verbindet beides – wie die Kunst das kann und tut – zu einer »Schau« der Welt und des Menschen, die jenseits aller intellektuellen Begründung liegt. »Anthroposophie«, so zitiert Karsen seinen Besuchsbegleiter, »sieht in jeder einzelnen menschlichen Individualität den Menschen im allgemeinen«, und er begreift, dass somit für den anthroposophischen Erzieher jede pädagogische Arbeit am individuellen Kind Arbeit am Menschen überhaupt ist, Arbeit an unserer Menschenzukunft, Arbeit an der »Erziehung des Menschengeschlechts«, wie Lessing sie verstand.

Dieser menscheitspädagogische Aspekt des erzieherischen Tuns und der Anspruch Steiners und seiner Lehrerinnen und Lehrer, Erziehung grundsätzlich als Kunst zu verstehen und zu üben, beides ging weit über die Ziele hinaus, welche die zeitgenössische Pädagogik sich steckte. Das beeindruckte den sozialistischen Schulpolitiker Karsen tief und ließ ihn begreifen, dass und warum Steiner seine Schule nicht einfach als Schulentwurf im Geist seiner Zeit verstanden wissen wollte, sondern im Gegenteil: als Initiative wider den materialistischen Zeitgeist, von dem er auch die imponierenden pädagogischen Reformbestrebungen seiner Tage bedroht sah.

Im Schatten der »alten Schule«?

Wer die Waldorflände heute mit schulgeologisch geschärftem Blick erkundet, stellt bald fest, dass ihr weltweit typisches Landschaftsbild nicht nur durch die fruchtbaren Humusgründe geprägt ist, die nunmehr achtzig Jahre lang nach den Vorgaben der »neuen Schule« kultiviert worden sind, sondern auch durch überraschend anstößige erratische Blöcke aus der schulischen Eiszeit oder, mit einem wohl treffenderen Bild gesagt: durch altschulische Gesteinsflöze, die oft dicht

unter dem vielgerühmten Humusboden liegen, mancherorts aber auch nackt und unfruchtbar zu Tage treten. Knapp kommentierte Anmerkungen – nun nicht mehr in der Sprache der Erd- oder Pflanzenkundler – mögen andeuten, wovon ich spreche; die Klammern verweisen auf die »12-Punkte-Liste« des zweiten Abschnitts.

– *Frontalunterricht (Punkt 4)*: Das frontale Gegenüber von Lehrer und Kind ist das konstituierende Prinzip der »alten« Schule. Eine Schule, die den Lehrer nicht aus seiner traditionellen Frontstellung erlöst, wird sich den durch und durch unerwünschten Eigengesetzlichkeiten der »alten« Schule kaum entziehen können. Zwar muss auch in der »neuen Schule« die verlangte »Umkehr« des Lehrers vom imperativen Vorsager zum ermahnenen Rückenstärker zunächst nur eine tendenzielle sein. Sie wird sich, dem Schüleralter angemessen, durchaus Schritt für Schritt vollziehen; der Schüler muss sie aber zumindest im Lauf seiner zwölfjährigen Schulzeit nicht nur als äußere, sondern vor allem als innere Kehrtwendung seiner Lehrer um volle 180 Grad erleben! Unreflektierte oder gar ideologisierte Frontaldominanz des Unterrichtenden hemmt auf die Dauer nicht nur das sich entwickelnde Kind, sondern wirkt ungut auch auf die Entwicklung des Lehrers.

– *Allwissende Lehrer (Punkte 5 und 6)*: Wo immer der Lehrer seinen Kathederplatz kraft einer Allwissenheit behauptet, die grundsätzlich keine Zweifel zulässt, kann er nicht aus dem Schatten des Schulmeisters der »alten« Schule treten, mag sein Wissen noch so welterneuend sein! Sokrates, der vorsätzliche »Nichtswisser« und Propagator jener »Hebammen-Pädagogik«, die dem Schüler hilft, aus eigener Kraft seine eigenen Gedankenkinder auf die Welt zu bringen, ist das zukünftigere Vorbild als der demütigende Alleswisser Linos, den sein heranwachsender Schüler Herakles – mit Billigung des höchsten Göttergerichts – schließlich in Notwehr erschlug, weil er der Entwicklung seines Selbstbewusstseins im Wege stand.³

– *Reproduktion statt Kreativität (Punkt 5)*: Auch genialste Lehrgänge leiern aus, wenn sie über Generationen reproduziert werden. Können Schüler ihre Lehrer als glaubhaft mitlernende, originäre Wissensentwickler erleben, wenn sie bemerken, dass ihre Geschwister, ihre Mutter, ja ihre Großmutter detailgenau dieselben Texte und Bilder, die ihre Klasse soeben einmal mehr ins Epochenheft kopiert, vor fünf oder 35 oder gar 65 Jahren von den Wandtafeln ihrer seinerzeitigen Lehrer abgemalt haben? Auch wenn die Schüler dies in der Regel wohl kaum bemerken und bemängeln werden: dem Lehrer tut derart traditionsgebundener Umgang mit dem Waldorf-Erbe nicht gut. Es hemmt ihn bei der Entwicklung eigener didaktischen Phantasie.

Gerade weil die Waldorfschule dem Anforderungsprofil einer »neuen Schule« in so vielen Punkten modellhaft entspricht, fallen jene Merkmale ins Auge, die sie unverkennbar mit der »alten Schule« teilt. Das heißt, die Steinerschule hat in

3 Gustav Schwab: Sagen des klassischen Altertums: Die Jugend des Herakles

und seit den Jahren ihrer Gründung den Paradigmenwechsel von der »alten« zur »neuen« Schule« erst halb vollzogen. Trotz der Pionierrolle, die sie in der Schul-erneuerung des 20. Jahrhunderts zweifellos gespielt hat, hat sie sich zwei wichtigen Schritten der Schulentwicklung unserer Zeit bisher entzogen (Punkte 4 und 5). Sie kommt nicht darum herum, sie nachzuholen, wenn sie im Sinn ihres Gründers wieder »Zeitgenossin ihrer Zeit« werden oder sich gar als überzeugendes Modell einer »Schule für die Zukunft« anbieten will. Die Waldorfbewegung steht und fällt mit der Bereitschaft und Fähigkeit ihrer Lehrer, die Schule, in der sie wirken, im neuen Jahrtausend in entscheidenden Punkten neu zu denken. Das pädagogische Erbe Steiners muss seine Wirkungskraft auch im kommenden Jahrhundert bewähren können, kann dies aber nur, wenn es nicht nur weitergegeben, sondern aus dem Geist dieses neuen Jahrhunderts schöpferisch weiterentwickelt wird.

Aufbruch ins neue Jahrhundert

Unter den Fischern der Lofoten, so berichtet Bertolt Brecht, gibt es immer wieder Verzagte, die, wenn große Stürme angesagt sind, ihre Schaluppen am vermeintlich sicheren Strand ihrer Insel vertäuen, während ihre erfahrenen Kollegen wagemutig in See stechen. »Die Schaluppen, wenn überhaupt seetüchtig, sind auf hoher See sicherer als am Strand. Auch bei ganz großen Stürmen sind sie auf hoher See durch die Kunst der Navigation zu retten; selbst bei kleineren Stürmen werden sie am Strand von den Wogen zerschmettert. Für ihre Besitzer beginnt dann ein hartes Leben.«⁴

Dass es angesichts der Stürme, die sich auch um die Waldorfsinsel zusammenbrauen, nicht klug wäre, das Waldorfschiff am Strand des Bewährten zu vertäuen und sich von den Wogen zerschmettern zu lassen, ist uns allen klar. Aufbruch ist angesagt. Für die Kunst der Navigation haben die Waldorfpädagogen in Rudolf Steiner einen verlässlichen Lehrer. Aber seetüchtig werden ihre achtzigjährigen Schaluppen erst wieder sein, wenn sie die gefährlichen Altlasten, denen wir auf die Spur gekommen sind, bei einer gründlichen Überholung über Bord geworfen haben. Mitgeben können wir den Wagemutigen für Schiffsputz und Ausfahrt die lapidare Feststellung Erich Frieds, die sich unter dem Titel »Status quo« in seinem Bändchen »Lebensschatten« (1981) findet: »Wer will / dass die Welt / so bleibt / wie sie ist / der will nicht / dass sie bleibt.«

Zum Autor: Luzius Gessler, geb. 1933, war Lehrer und Schulleiter an einem Gymnasium in Basel. Die Waldorfschulen hat er kennengelernt als wissenschaftlicher Begleiter der Hiberniaschule in Herne (1982-84), dann als Vater von vier Steinerschulkindern (1988-1999), schließlich als Berater: 1997-2000 begleitete er die Gründung der Freien Oberstufenschule in Muttenz, seit 2000 beschreibt er die Entwicklung des Oberstufenprojektes »Schule und Beruf«. Der hier abgedruckte Vortrag wurde am 24. September 1999 in Zug (Schweiz) gehalten zum 21. Geburtstag der Rudolf Steiner Schule Baar.

4 Brecht, Geschichten, Ges. Werke Bd. 5