

Reformpädagogik und Waldorfschule

Lothar Steinmann

Die Waldorfpädagogik ist nicht aus dem Nichts entstanden. Sie steht in einem deutlich sichtbaren Zusammenhang mit den reformpädagogischen Ideen am Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Ansätze der Reformpädagogik lassen sich in ihren Grundzügen von drei Aspekten her beschreiben: Die Forderung nach einer »Erziehung vom Kinde aus« war in dieser Zeit als Schlagwort in aller Munde. Ein weiteres Motiv war die Vorstellung, dass das Kind selbst ein Künstler sei. Ein dritter Erneuerungsgedanke lag in der Erkenntnis der Bedeutung der Arbeit für die Charakterbildung des Heranwachsenden. Die genannten Motive finden sich auch in der Waldorfpädagogik wieder, was zur Frage führen kann, was denn bei all den Ähnlichkeiten dort überhaupt noch anders ist.¹ In der öffentlichen Diskussion läuft die Waldorfpädagogik als ein reformpädagogisches Modell, wenn auch mit besonderer ideologischer Prägung. In gängigen Veröffentlichungen zur Reformpädagogik findet sich in der Regel auch ein Abschnitt über die Waldorfschulen.² Ist sie aber, wie polemisierend behauptet wurde, lediglich eine »versteinerte« Ausgabe der Reformpädagogik?³ Wenn auch die Praxis weitgehend auf Anerkennung stößt, so hat man es mit der Begründung schwerer. Das anthroposophisch orientierte Menschenbild ist für viele eine nicht ganz leicht zu nehmende Hürde.

In der Auseinandersetzung mit den drei reformpädagogischen Grundmotiven stößt man auf Zusammenhänge mit dem der Waldorfpädagogik zu Grunde liegenden Menschenbild. Darauf soll eingegangen werden. Es kann dabei sicherlich nicht darum gehen, die reformpädagogischen Ansätze auch nur irgendwie für sich zu vereinnahmen. Bei allen Überschneidungen werden allerdings auch klare Unterschiede deutlich sichtbar, wenn man diesen Beziehungen etwas genauer nachgeht.

Ausgehen vom Kind

Um 1900 erscheint *Ellen Keys* Sammlung pädagogischer und sozialkritischer Studien, die das »Jahrhundert des Kindes« einleiten. Auf das Buch hatte man gewartet. Es traf den Nerv der Zeit und verbreitete sich wie ein Lauffeuer. 1926 ging es in die 36. Auflage. Ellen Key beschreibt die Situation der Kindheit in einem großen Bild: Ein Kind will geboren werden. Als es sich aber dem Ort seiner Geburt nähert, sieht es die mit Waffen gespickte Erde, auf der »für die



Maria Montessori (1870-1952)

neue Zeit nicht ein Zoll breit Boden frei ist, den Fuß drauf zu setzen«. Die Welt ist von ökonomischen und kriegerischen Schlachtfeldern verwüstet. Die Gegner einer neuen Zeit sind noch an der Macht. Das Kind, das hier auch als Gleichnis für Liebe und Humanität steht, hat keine Lebensmöglichkeiten. *Maria Montessori* benutzt ein ähnlich dramatisches Szenarium: Sie vergleicht das mit seinen Händen und Füßen an die Schulbank gefesselte Kind mit Christus selbst, den die Nägel an die »Starrheit des Kreuzes zwangen«. Das Kind ist für sie »der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen«.⁴

Es drängt sich der Vergleich eines Aufstandes der Glieder gegen den

Kopf auf, der in der verbreiteten Kritik am Rationalismus und Intellektualismus, aber vor allem auch an der einseitig wissenschaftlich orientierten Bildung immer wieder zum Vorschein kam. In zahlreichen Veröffentlichungen wurde radikal mit der alten Lernschule abgerechnet. Für die Erneuerer waren sie »Stoffschulen, Buchschulen, Lernschulen, Strafschulen und ein Museum für tote Schätze«. Der Reformpädagoge *Berthold Otto* schreibt weiter: »Der Zwang der Schule tötet in der Anlage des Kindes die edelsten Keime, aus denen sich wertvolle Eigenart, selbstständige Kraft, starker Wille, lebendige Initiative entwickeln könnten.«⁵

»Erziehung muss vom Kinde ausgehen«, das war die Losung aller Pädagogen, die auf der Suche nach neuen Wegen waren. Das Kind, und mit ihm die Kindheit überhaupt, wurde neu entdeckt. Kinder galten von nun an nicht mehr als eine besondere Spezies, die man nach Gärtnerart und je nach Bedarf beschneiden oder veredeln konnte. Die Zeit allgemeingültiger Rezepte war vorbei. Wie ein Kind zu erziehen sei, das sollte man an ihm selbst ablesen. Reformpädagogen vergleichen die geforderten Veränderungen in der Haltung zum Kinde mit einer »kopernikanischen Wende.«⁶ Das Ziel und der Sinn der Kindheit liegt nicht mehr im Erwachsenwerden und Erwachsensein. Erst wenn sich das Weltgeschehen nicht mehr nur um den Erwachsenen dreht, wird ein neues Verstehen der Kinder und der Kindheit möglich sein.

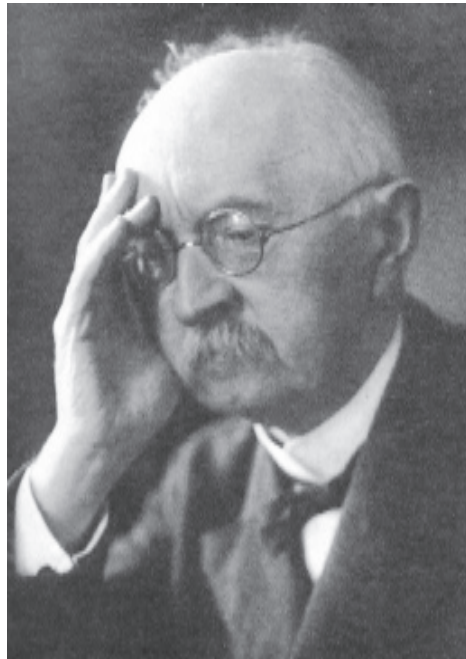
In der alten Schule ging es um Uniformität. Jetzt fragte man nach der geistigen Individualität, die unsichtbar und vielleicht auch ungeboren in jedem Kind verborgen liegt. *Ellen Key* schreibt, dass die Eigenheiten des Kindes keine Unvollkommenheiten sind. Kinder sind nur noch nicht eingeebnet in die Welt der

Erwachsenen. Das gängige Bild des Kindes als eines in vielerlei Hinsicht erst zu domestizierenden Wesens hatte sich in sein Gegenteil verkehrt. Man vertraute auf das Gute, das in jedem Kinde und damit auch in jedem Menschen veranlagt ist.

Die Entdeckung der Kindheit zu Beginn des Jahrhunderts muss in einem weiteren Zusammenhang gesehen werden. Immer geht es dabei auch um das Selbstverständnis des Erwachsenen. Kindheit ist nicht eine längst vergangene, abgelegte Entwicklungszeit.⁷ Dass Kindheit biographisch immer auch in die Gegenwart des Erwachsenen hinein reicht, wurde durch die Psychoanalyse eingehend dargelegt. Man kann die eigene Kindheit und Jugend zwar ablehnen oder vergessen, wirksam bleibt sie in jedem Fall. Mehr noch: Kindheit weist über die Gegenwart hinaus, weil ihr Wesen in der Zukunft liegt. Die Entdeckung der Kindheit ist für den Erwachsenen die Herausforderung zur Suche nach eigenen zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten.

Wenn man die Kindheit als »Geniezeit« der menschlichen Entwicklung herausstellt, dann lauert dahinter auch die Sorge um das eigene verlorengegangene – bzw. in der eigenen Entwicklung verfehlte – Genie. Im Verstehen der Kinder und Jugendlichen hofft man etwas über sich selbst zu erfahren. Dabei geht es nicht nur um das Erkennen eigener Stärken oder Schwächen. Der fragende Blick der Kinder zielt auf die Individualität, den Wesenskern des Erwachsenen selbst. Wo sind wir unverwechselbar und authentisch? Das klingt etwas gewagt. Es geht zunächst auch mehr um eine tastende Fragestellung in eine bestimmte Richtung. In jedem Fall aber sind Kinder eine Herausforderung an den Erwachsenen zur Gestaltung seiner eigenen Zukunft.

Wenn eine Unterrichtsstunde scheitert, dann ist man als Lehrer meist auch existenziell getroffen. Kinder und Jugendliche scheinen ein feines Gespür dafür zu haben, wie Lehrer mit ihren Idealen umgehen. Sie sind hochsensibel für den Unterschied von Sein und Sollen. Dahinter steckt auch die Frage nach der pädagogischen Beziehung. Der tastende Blick richtet sich auf das Ich im anderen. Um dieses Ich kreist mehr oder weniger untergründig das Denken vieler Reformpädagogen. Ziel war die Bildung der Persönlichkeit. *Hugo Gaudig* spricht von einem »idealen Ich«.⁸ Die Forderung einer Erziehung vom Kinde aus birgt



Berthold Otto (1859-1933)



Georg Kerschensteiner (1854-1932)

latent in sich die Frage nach der Individualität des anderen, die nicht leiblich zu greifen ist.

Nun ist, etwas vereinfachend gesagt, die ursprüngliche und umgreifende Vernunft zum bloßen Verstand zusammengeschrumpft, und der Kopf ist eben zum Sitz des Verstandes geworden. Eine Erziehung »für den Kopf« hat eigentlich etwas anderes im Sinn als nur das physische Organ. Sie zielt ursprünglich auf das Unverwechselbare im Menschen als Ausdruck seines Geistes. Dabei muss sich der Blick auf die Kindheit richten, weil sich hier der menschliche Geist in seiner reinen und unverbogenen Weise zeigt.

Von der Erziehung durch Kunst zur Erziehungskunst

1887 war eine erste Untersuchung von Kinderzeichnungen durch *Corrado Ricci* erschienen. Wenige Jahre später (1901) gab es in Berlin eine Ausstellung von Kinderzeichnungen mit dem Titel: »Die Kunst im Leben des Kindes«. Eine weitere Ausstellung konnte man in Hamburg sehen. Der Münchner Schulrat und Reformpädagoge *Georg Kerschensteiner* schreibt in dieser Zeit ein Buch über die »Entwicklung der zeichnerischen Begabung«. Es wurden Parallelen zwischen Kinderzeichnungen und vorgeschichtlicher Kunst entdeckt. Bedeutende Maler hatten zahllose Kinderbilder zusammengetragen und ließen sich in ihrem künstlerischen Schaffen von ihnen anregen. Die Kindheit wurde von vielen Zeitgenossen als die schöpferische Phase im Leben des Menschen überhaupt angesehen. Man fragte nach dem Zusammenhang zwischen Kindheit und Kunst. Gerade weil die Kinder noch unverbildet sind, kann ihre Genialität in viel reinerer Weise als beim Erwachsenen sichtbar werden. Nur die Künstler als »besondere Spezies« haben etwas von ihrer Kindheit bewahren können. Offenbar hatte man ein Gespür dafür, dass die Kinder noch dichter am »Eigentlichen« dran sind. Das allerdings hat Folgen für Schule und Erziehung: »Für den Erziehenden ergibt sich daraus die Aufgabe, nicht nur den Zögling für das heutige Leben zu erüchtigen, sondern ihm die schöpferischen All-Möglichkeiten der Geniuszeit zu bewahren.«⁹ Dabei spielte vor allem auch der Aufbruch der Kunst am Anfang des 20. Jahrhunderts überhaupt eine Rolle. Die Frage nach den gemeinsamen Triebkräften von Kunst und Kindheit lag auf der Hand.

Die Entwürfe einer Kunsterziehungsbewegung meinen zunächst allerdings etwas anderes als »Erziehungskunst«. Die Kunst soll dort als pädagogisches Mittel eingesetzt werden, weil eben die Kinder auch Künstler sind. Bei der Erziehungskunst, wie sie von der Waldorfpädagogik verstanden wird, geht es um mehr: Hier soll sich die Pädagogik selbst in Kunst verwandeln. Doch schon *Alfred Lichtwark*, der wohl bedeutendste Inaugurator der Kunsterziehungsbewegung, fordert vom Lehrer und vom Unterricht: »Unterrichten, Erziehen ist eine Kunst; der Lehrer sollte eine künstlerische Persönlichkeit sein, und alle Lehrer, deren wir leuchtenden Blickes aus unserer eigenen Kindheit gedenken, sind es gewesen.«¹⁰

Dieser aufs Methodische zielende Ansatz wird aber in der Reformpädagogik nicht konsequent weiterverfolgt. Die Idee einer Erziehungskunst wird nicht bis in die didaktischen und methodischen Möglichkeiten einzelner Unterrichtsgebiete hineingedacht. Genau dies aber hat sich die Waldorfpädagogik zu ihrer Aufgabe gemacht. Erziehungskunst zielt auf die Gestaltung des Unterrichtes selbst nach künstlerischen Gesichtspunkten. Auch ein naturwissenschaftlicher Unterricht sollte künstlerisch durchgestaltet werden können, ebenso wie andererseits ein Kunstunterricht von Erziehungskunst weit entfernt sein kann.

Nun richtet sich die Kunst mehr an den fühlenden Menschen. Dafür steht seit altersher das Bild des Herzens. Ist das menschliche Denken im Haupt beheimatet, so stehen die Empfindungen in einer intimen Beziehung zu Puls und Atem mit ihren Organen im Brustbereich, dem »mittleren« Bereich des Menschen, den Steiner als das »rhythmische System« bezeichnet. Wenn Kinder und Jugendliche zur Verantwortungsfähigkeit erzogen werden sollen, dann geht es um die innere Herzensverbindung zum Mitmenschen und zur Welt. Auch für den Unterricht gilt, dass er Atem haben muss – ein »Einatmen« und »Ausatmen«: Anspannung und Entspannung, Kopfarbeit und Handarbeit, Hören und Tun, Ernst und Humor. Steiner spricht hier im Hinblick auf die an Waldorfschulen praktizierte Methodik von der Notwendigkeit eines »künstlerischen Ausbalancierens« des Unterrichts.¹¹

Moralität der Hände – die Idee der Arbeitsschule

Die konkrete Welt sollte handelnd erfahren werden, bevor man sie in Zeichen und Symbole verwandelt. Darum muss die Schule Gelegenheit zur Betätigung der Hände geben. Die meisten Kinder, welche die damalige Volksschule besuchten, hatten in ihren späteren Berufen Handarbeit zu verrichten. »Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für manuelle Arbeit«, sagt *Kerschens-teiner*.¹² Er verstand die Arbeit allerdings nicht nur als äußere Betätigung, es ging ihm in erster Linie um deren geistige Dimension. Dadurch provozierte er jedoch auch Missverständnisse und Kritik. Er würde, so der Vorwurf, den Begriff der Arbeit zu sehr pädagogisieren. – Die Einbeziehung von Arbeit in die Erziehung hat einen weiteren Aspekt: die Verbindung mit dem Berufsleben. Die

Schüler sollten auch etwas von den ökonomischen Gesetzen der gegenwärtigen Wirtschaftswelt mitbekommen. Diese Aufgabe ist in der Waldorfpädagogik von Anfang an deutlich gesehen worden, und es gibt eine Reihe von Modellen, die versuchen, mit dieser Frage produktiv umzugehen.¹³ Ebenso, wie die Schule für die Kinder einen Schonraum darstellen sollte, befindet sie sich immer auch in einem sozialen Beziehungsfeld, das gepflegt werden muss. Die Verbindung zur Welt, »wie sie nun einmal ist«, darf nicht abreißen.

In der Waldorfpädagogik geht es nicht zuletzt auch um die Ausbildung praktischer Fähigkeiten. Das wird schon sichtbar an der Betonung der handwerklich-künstlerischen Unterrichtsfächer. Worin liegt der Grundgedanke? Arbeit ist immer auch Widerstand. Das unterscheidet sie vom Spiel. Jedes Werkstück ist eine Herausforderung, an der man sich steigern oder scheitern kann. Ein geflochtener Korb oder eine genähte Schürze werden zum glasklaren Zeugnis dieser Auseinandersetzung: Man sieht sofort, ob mit Sorgfalt gearbeitet oder gefuscht wurde. Der mit Klugheit, Feinfühligkeit und Ausdauer durchgesetzte Wille muss bis in den letzten Winkel des Materials eindringen und sich dessen besonderen Gegebenheiten einfügen. Eine unmittelbare Beziehung zur Charakterbildung wird schnell deutlich. Das fertige Produkt ist immer auch eine Art moralischer Prüfstein. Bedeutsam ist, dass sich hier moralische Kräfte in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen heranbilden und weniger an die Autorität des Erziehers und an das Wort gebunden sind.

Die Herstellung oder besser: das Produkt selbst wird zum Qualitätsurteil. Dazu braucht es keinen von außen korrigierenden Lehrer. Für *Kerschensteiner* liegt hier der Quell der sittlichen Erziehung: Sachlichkeit ist Sittlichkeit. Moralität ist immer bezogen auf Handlung als ein Tun mit den Händen. Es gibt keine Arbeit, die man nur für sich selbst macht. In der Tätigkeit unserer Glieder stehen wir in einer Beziehung zum anderen Menschen und zur Welt.

Erziehung für Kopf, Herz und Hand – ein methodisches Prinzip

Drei grundlegende Motive begegneten uns in der Reformpädagogik. Einmal ging es um die Befreiung des schöpferischen Ich – und damit des menschlichen Geistes überhaupt – aus der Herrschaft des bloßen Verstandeswissens, dann wurde die Bedeutung der Kunst für das menschliche Fühlen erkannt, und weiter soll die auf Handlungen gerichtete Moralität eine Stärkung durch die mit den Gliedmaßen verbundene Arbeit erfahren. Man hört dabei aus der Ferne Pestalozzi mit seiner Forderung nach einer Erziehung für »Kopf, Herz und Hand.«¹⁴ Ebenso klingt hier ein Grundmotiv der Waldorfpädagogik an, die in ihrem ganzheitlichen Ansatz das Denken, Fühlen und Wollen der Kinder und Jugendlichen erreichen will.

Aber das ist nicht alles: Für die Pädagogik hat die Idee des dreigliedrigen Menschen eine herausragende Bedeutung. In ihr liegt die Methode für einen künstlerisch gestalteten Unterricht verborgen. Hier geht die Waldorfpädagogik über

die reformpädagogischen Ansätze hinaus. In der Anregung z. B., den Unterricht in drei Schritten zu gestalten, wird etwas davon deutlich.¹⁵ Allerdings verdreht sich dann die Reihenfolge der Begriffe: Das Lernen beginnt nicht mit dem Kopf, sondern mit der »Hand« und dem »Herzen«. Das Verstehen ist die dritte Stufe. Dem Erkennen soll immer ein Handeln vorausgehen. An das Handeln schließen sich Empfindungen und Gefühle. Von Bedeutung ist allerdings, dass vor der gedanklichen Verarbeitung, also vor der Erkenntnis oder der Übertragung des Gelernten auf ein anderes neues Gebiet eine Pause eingelegt wird, in der das Aufgenommene absinken darf. Dieser Ansatz wird durch Ergebnisse moderner Schlafforschung bestätigt.¹⁶ Ein Intervall zwischen handelnder Erfahrung am ersten und Erkenntnis am zweiten Unterrichtstag ist nötig, damit sich die Aneignung eines Stoffgebietes »von innen her« in einem autonomen Akt vollziehen kann. Einfacher gesagt: Zum eigentlichen Lernen muss man die Kinder in Ruhe lassen, oder: Was zum Können führen soll, muss durch den Schlaf gegangen sein. Das gilt insbesondere dann, wenn es um neue Entdeckungen geht. Diese kann man bekanntlich keinem beibringen.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel: In einer Physikstunde wird ausgiebig experimentiert. Das kann in einer Demonstration durch den Lehrer ebenso wie in Einzel- oder Gruppenarbeit durch die Schüler geschehen. Danach sollten in der gleichen Stunde die bei den Versuchen gemachten Beobachtungen festgehalten werden. Auch hier bieten sich verschiedene Möglichkeiten: z. B. ein Tafelanschrieb, ein stichwortartiges Beobachtungsprotokoll oder auch ein erinnerndes Gespräch. Das wären die ersten beiden Schritte. Es geht hier um die handelnde Erfahrung und um möglichst genaue Beobachtungen. Kennenlernen und Sich-Verbinden mit einem Weltinhalt soll vor dem erkennenden Verstehen liegen. Urteile werden zunächst herausgehalten. Das ist nicht immer ganz leicht, weil man ja auch immer verstehen und schnell erklären möchte, was man gesehen hat. Hier nun ist eine Zäsur am Platz, und es wäre verfehlt, wenn der notwendige dritte Schritt in der gleichen Unterrichtsstunde gefordert werden würde. Am nächsten Tag nun, also nach einer nächtlichen Pause, wird das Besprochene zunächst wieder erinnert. Jetzt geht es aber mehr um die gedankliche Durchdringung und Beurteilung des am vergangenen Tag mehr handelnd Erfahrenen und Erlebten.

Interessant ist die Übertragung in andere Bereiche und Altersstufen: Wie sähe z. B. ein dritter Schritt, in dem es mehr um Erkenntnis geht, in einer ersten Klasse aus, wo die Denkfähigkeit noch in den Anfängen liegt? Allein das Wiederfinden eines eingeführten Buchstabens in einem neuen Wort und vielleicht auch noch in dessen Mitte oder am Ende ist ein Transfer-Vorgang, bei dem die Anwendung eines aufgenommenen Inhaltes in einem anderen Bereich geleistet werden muss. Denkbar wäre auch, dass die Frage, in welche Jahreszeit z. B. die Herbstzeitlose oder eine andere Pflanze hineinpasst, besser in einem neuen Angang nach einer Zäsur in einem dritten Unterrichtsschritt beantwortet werden kann. Das sind nur wenige Beispiele. Es tut sich hier ein weites Feld auf. Der Unterricht wird hier



Hermann Lietz (1868-1919), der Begründer der Landerziehungsheime

zu einem spannenden Forschungsvorhaben. Zahlreiche Erfahrungen liegen zwar vor, die sich hier anbietenden Möglichkeiten sind allerdings bei weitem noch nicht ausgelotet.

Die Gedanken, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Umkreis der reformpädagogischen Bemühungen entwickelt wurden, gingen über die Pädagogik hinaus. Es sollten nicht nur kritisierte Missstände im herkömmlichen Schulsystem beseitigt werden. Der Ansatz war ein durch und durch kultureller. Zwischen dem Lebensalltag der Menschen und dem kulturellen Überbau der Gesellschaft lag ein Abgrund. Immer mehr Menschen erlebten diese Kluft als Hemmnis für den gesellschaftlichen Fortschritt. Viele der

bedeutenden Reformpädagogen waren tief in philosophische Fragestellungen eingedrungen. Sie verstanden sich allerdings nie lediglich als Theoretiker, ihnen ging es um den Alltag. Es ist auffallend, dass sich Rudolf Steiner zu seinen reformpädagogisch orientierten Zeitgenossen so gut wie gar nicht geäußert hat. Was er von seinem Besuch in einem Landerziehungsheim berichtet, klingt allerdings wenig erfreulich. Die Kinder sollen sich dort geräkelt haben, wie und wo sie wollten.¹⁷ Rudolf Steiner ging es vor allem um eine anthropologische Neubegründung der Pädagogik. Dass eine neue Schule ein neues Bild vom Menschen fordert, bleibt in der Reformpädagogik jedoch mehr Forderung und programmatische Aussage, die allerdings begeisternd wirkt und um sich greift, weil sie die in den Menschen lebenden tieferen Bedürfnisse und den Geist der Zeit trifft. In der Waldorfpädagogik wird der Versuch gewagt, den Bogen von einer spirituellen Menschen- und Weltauffassung bis in die alltägliche Praxis hinein zu spannen. Darin liegt ebenso ihre Chance wie eine Hürde und Herausforderung für manche kritische Zeitgenossen.

Das 20. Jahrhundert wird eingeläutet mit dem Blick auf das Kind. Überall keimte ein neuer Erziehungswille. Dem zu Grunde lag das neu aufkommende Bewusstsein von der Bildbarkeit des Menschen in Freiheit und aus eigenem Antrieb, das bis in die Gegenwart immer wieder verschüttet zu werden droht. Es mag einen schon etwas seltsam anmuten, wenn nach dem »Erscheinen des Kindes« zum Ende des Jahrhunderts in einem Bestseller vom »Verschwinden der Kindheit«¹⁸ die Rede ist. Die sich hier verbergende Signatur verdiente eine gesonderte Betrachtung.

Zum Autor: Lothar Steinmann, geboren 1944. Ausbildung zum Erzieher, dann Lehrer-

studium. Langjährige Tätigkeit als Klassenlehrer und Musiklehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Wandsbek. Seit 1990 in der Lehrerbildung am Seminar für Waldorfpädagogik in Berlin.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. Johannes Kiersch: Ähnlich und doch ganz anders – Die »Menschenkunde« als Besonderheit der Waldorfpädagogik, in: »Erziehungskunst«, März 1999, S. 286 ff.
- 2 Vgl. Wolfgang Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung, Weinheim 1999
- 3 Vgl. Walter Müller: »Ver-Steiner-te« Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule? in: Wilfried Böhm, Jürgen Oelkers, Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1999
- 4 Maria Montessori, zit. in Andreas Flitner: Reform der Erziehung, München 1999, S. 44
- 5 Berthold Otto, zit. in W. Scheibe (s. Anm. 2), S. 81 ff.
- 6 Hugo Gaudig, zit. in W. Scheibe, S. 191
- 7 Vgl. Jürgen Oelkers, Thomas Lehmann: Antipädagogik, Weinheim 1990, S. 89 ff. Hier wird insbesondere anhand von Schriften neuerer Autoren deren Verhältnis zur eigenen Kindheit untersucht.
- 8 Hugo Gaudig, zit. in W. Scheibe, S. 190
- 9 Gustav F. Hartlaub, zit. in W. Scheibe, S. 143
- 10 Vgl. den Aufsatz von Eckart Liebnaun in: Ellen Keys reformpädagogische Vision, Weinheim 2000, S. 191
- 11 Vgl. hier Rudolf Steiner: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, GA 302a, insbesondere der 4. Vortrag, 22. 9.1920
- 12 Georg Kerschensteiner, zit. in W. Scheibe, S. 175
- 13 Hier kann auf die Hibernia-Schule in Herne (Ruhrgebiet) und die Waldorfschule in Kassel hingewiesen werden. Neuere Entwicklungen in der Waldorfpädagogik finden sich ausführlich beschrieben in »Erziehungskunst« Juli/August 1998 (Themenheft »Oberstufe und Arbeitswelt«).
- 14 Es wäre interessant, von hier aus den Weg weiter in die von Rudolf Steiner entwickelten Vorstellungen zur Dreigliederung des Menschen in Leib, Seele und Geist hinein zu verfolgen. Der Zusammenhang von Leib und Seele ist heute gängiger Sprachgebrauch; zwischen Seele und Geist wird vielfach nicht unterschieden.
- 15 Vgl. Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302, 3. Vortrag, 14. 6. 1921
- 16 Vgl. Stefan Leber: Der Schlaf und seine Bedeutung – geisteswissenschaftliche Dimensionen des Un- und Überbewussten, Stuttgart 1996
- 17 Vgl. Christoph Lindenberg: Rudolf Steiner, eine Biographie, Bd. 2, Stuttgart 1997, S. 691; und R. Steiner: Allgemeine Menschenkunde, GA 293, Dornach 1992, 4. Vortr., S. 74. Hier wird als Beispiel für sozialistische Erziehung der Besuch eines Landerziehungsheimes beschrieben. Es wird dort nicht gesagt, um welches Heim es sich genau handelt. Wahrscheinlich ist es Haubinda gewesen. Christoph Lindenberg schreibt: »Er (Rudolf Steiner) konnte durch seinen Besuch in Haubinda ein Lietz'sches Landerziehungsheim, war aber von dem, was er dort sah, wenig angetan.«
- 18 1983 erscheint der Bestseller »Das Verschwinden der Kindheit« von Neil Postman.