

Anthroposophie und Waldorfschule

Dietrich Esterl

Von Anfang an haben die Waldorfschulen in der Öffentlichkeit, soweit diese überhaupt Notiz von ihnen nahm, durch ihre Praxis Anerkennung gefunden. Ihre Wurzel aber, die Anthroposophie, ist für das allgemeine Zeitbewusstsein ein okkultes oder sogar obskurer Hintergrund geblieben. Das hat sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg, als sich die Waldorfschulen weltweit ausbreiteten und zu einer bekannten Größe im Bereich des Schulwesens wurden, nicht geändert.

Vieles aus der Praxis der Waldorfschulen ist im Lauf der Jahrzehnte sowohl von »alternativen« als auch von staatlichen Schulen übernommen worden, ohne dass dieser Ursprung erwähnt wurde. Jüngstes Beispiel ist die »Epoche machende« Einführung einer Fremdsprache in der Grundschule.

Umgekehrt haben die Waldorfschulen nirgends den Raum gefunden, in dem ihr pädagogisches Konzept wirklich frei verwirklicht werden konnte. Die staatlichen Vorgaben, vor allem durch ein mehr oder weniger zentralisiertes Berechtigungswesen mit seinem Ausleseprinzip, aber auch die wirtschaftlichen Zwänge, machten Kompromisse nötig. Sie betreffen vor allem die oberen Klassen der Waldorfschulen durch die verschiedensten, fremdbestimmten »Abschlüsse«¹, aber mehr und mehr auch den Vor- und Grundschulbereich durch die Tendenz immer früherer Einschulung der Kinder.²

So haben wir heute die merkwürdige Situation, dass typische Elemente der Waldorfpädagogik in das allgemeine Schulwesen übernommen werden, die Waldorfschulen andererseits einem Anpassungsdruck an die dauernd wechselnden Bedingungen des staatlichen Schulwesens ausgesetzt sind. Da ein eigener, allgemein anerkannter Abschluss bisher nicht erreicht wurde, – eine Ausnahme bilden die skandinavischen Länder – , müssen sich die Waldorfschulen auch an Zielen orientieren, die ihrem Ansatz widersprechen.

Grundsätzlich haben die Waldorfschulen aber im Zickzack der Vorgaben und »Reformen« doch ihren eigenen Charakter bewahren können, obwohl (oder weil) die anthroposophisch-menschenkundliche Grundlage ihrer Arbeit den Tendenzen der allgemeinen Entwicklung im Schulwesen entgegenstehen.

Diese Grundlage besteht im Wesentlichen in der Zielsetzung, Erziehung auf eine rein menschliche Bedingung zu stellen: die individuelle Verpflichtung des Erziehenden gegenüber dem Heranwachsenden, sich mit all seinem Tun nur an dem zu orientieren, was durch die Entwicklungsschritte des Kindes und des Jugendlichen gefordert wird.

Was dies bedeutet, mag an einem konkreten Beispiel dargestellt werden.

Was ist ein »richtiger« Waldorflehrer?

Die Schüler an der Stuttgarter Waldorfschule Uhlandshöhe hatten und haben als Antwort auf diese Frage ein gleichsam instinktives Gefühlsurteil, das ich selbst als Schüler von 1945 bis 1954, dann als Lehrer von 1964 bis 2003 immer wieder erlebt, aber auch von Ehemaligen der Schule aus der Zeit vor der Schließung 1938 erfahren habe. Es gibt selbstverständlich in den Augen der Schüler gute und schlechte Lehrer, oder eher: bessere und schlechtere Lehrer. Das aber ist nicht das Kriterium für ein Urteil. Ein Beispiel aus der Biographie einer ehemaligen Schülerin, die nach dem Zweiten Weltkrieg die Stuttgarter Waldorfschule besuchte, kann am besten verdeutlichen, worauf sich das Urteil gründet:

»... Ein Gedicht aufzusagen, ein Referat zu halten, das war mir ganz unmöglich. Also ließ ich die Lehrer lieber auf dem Glauben, ich hätte das betreffende Gedicht nicht gelernt, als dass ich es über mich gebracht hätte, es vor der Klasse zu deklamieren. Bis dann etwas geschah, und zwar in der Deutsch-Epoche bei Dr. H.!

Wir hatten das Gedicht ›Urworte orphisch‹ von Goethe zu lernen. Es muß in der 12. Klasse gewesen sein. Ich hatte mich in das Gedicht hineingelebt, konnte es auswendig, aber als Dr. H. mich eines Morgens überraschend aufrief, stand ich wieder einmal da und brachte keinen Laut hervor. Ich durfte mich wieder setzen, ohne Aufhebens, und eine Klassenkameradin sagte statt meiner das Gedicht auf. Da packte mich plötzlich der Zorn über mich selbst. Denn ich war keineswegs zufrieden mit der Interpretation des Gedichtes, wie ich es nun von anderen hörte. Ich fühlte in mir, wie es klingen mußte.

Am Abend jenes Tages, als ich allein in unserer Wohnung war, ging ich in mein Zimmer, schaute das Goethe-Bild an, das auf meinem Tisch stand, und ließ mich ganz von dem Gedanken durchdringen, wie er wohl dieses Gedicht gemeint hatte. Dann begann ich es laut zu sprechen; ich mußte mich erst an meine Stimme gewöhnen, die ich ja selbst so noch nie gehört hatte. Ich spürte auf einmal, was ich mit meiner Stimme ausdrücken konnte. Fasziniert wiederholte ich die Verse, um den Sinn und die wechselnde Grundstimmung der verschiedenen Teile des Gedichtes ganz rein auszudrücken; und in diesem Bemühen vergaß ich mich selbst und war wie befreit. Es war ein Durchbruch geschehen. Ich wußte nun, dass ich mit der Sprache und mit meiner Stimme etwas gestalten konnte! Ich hatte die Gabe, einem Text Leben zu verleihen.

Am nächsten Morgen geschah dann etwas, was noch nie vorgekommen war: Dr. Hahn rief mich noch einmal, und zwar gleich als erste auf, ›Urworte orphisch‹ vorzutragen. Ich stand auf und war in dem Augenblick nur von dem Gedanken erfüllt: ›Ich will ihnen zeigen, wie Goethe es gemeint hat; es muß ihnen ganz lebendig werden‹. Ich begann und sprach das Gedicht von Anfang bis zum Ende, selbstvergessen und wie befreit. Als ich geendet hatte, war es ganz still in der Klasse. Ich setzte mich: und plötzlich fiel die ganze Angst mich wieder an, und ich hätte mich am liebsten unsichtbar gemacht. Ich vermochte nicht mehr aufzuschauen. Dr. H. aber ging nach einem kurzen anerkennenden ›Danke‹ wie selbstverständlich zum nächsten über. Hätte er auch nur mit irgend einer Geste oder einem Wort an das Ungewöhnliche gerührt, das mir geschehen war, so hätte ich mich wohl wieder verschreckt in mein Schweigen zurückgezogen. So aber konnte ich mich

langsam im weiteren Verlauf der Stunde wieder fangen...«³

Hier erlebt ein junger Mensch einen wichtigen Schritt in seiner Entwicklung: Er entdeckt und ergreift eigene Fähigkeiten. Es wird an der Schilderung ersichtlich, welche Bedeutung das Verhalten des Lehrers hat. Etwas ganz Ungewöhnliches zu tun, – die zweite Aufforderung am nächsten Tag –, und etwas nicht zu tun, – keinen Kommentar zu der außergewöhnlichen Äußerung des Schülers zu geben –, das war hier das Entscheidende und einzig Richtige.

Was hat den Lehrer veranlasst, so zu handeln? Er hat offensichtlich eine Wahrnehmungsfähigkeit für die besondere Situation dieser Schülerindividualität entwickelt, die seine Reaktionen bestimmen. Sein Handeln wird nicht von Normen, Standards oder Plänen bestimmt, sondern von der realen und aktuellen Begegnung mit jungen Menschen, die als Heranwachsende seiner Hilfe bedürfen. Mit dieser Haltung ist charakterisiert, was der von Rudolf Steiner initiierten Waldorfpädagogik zu Grunde liegt. Wenn Schüler zu ihrem Urteil über den »Waldorflehrer« kommen, dann folgt es aus der Wahrnehmung, ob in dem Betreffenden dieses Bestreben lebt oder nicht.

Um dafür die eigenen Fähigkeiten zu schulen und die entsprechenden Methoden zu entwickeln, hat Rudolf Steiner den Lehrern seine aus der Anthroposophie erwachsenen Angaben und Anregungen für die Pädagogik der Waldorfschule gegeben.⁴

Waldorfpädagogik war für Steiner nicht ein Programm, sondern eine Aufgabe, deren Erfüllung Voraussetzungen hat:

1. Der Lehrende fühlt sich in erster Linie der Individualität jedes der Kinder, die ihm anvertraut sind, verpflichtet;
2. Er richtet seine Maßnahmen nach den Gesetzmäßigkeiten und Anforderungen der Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen;
3. Er ist in diesem Bemühen selbst stets ein Lernender, sich selbst Erziehender;
4. Er gestaltet – wie ein Künstler – seinen Unterricht aus eigenem Interesse und in eigener Verantwortung;
5. Er verbindet sich in dieser eigenen Tätigkeit mit dem Tun der anderen Lehrenden.

Selbstverständlich muss Schule Fertigkeiten und Fähigkeiten, Wissen und Können vermitteln. Bildung der Persönlichkeit eines Menschen aber erfordert weitere Aspekte. Sie darf die Fülle menschlicher Fähigkeiten nicht eingrenzen auf diejenigen, die allein aus den gesellschaftlichen Bedingungen heraus gebraucht werden, die also der »Bedarfsdeckung« ideologischer, politischer oder ökonomischer Ziele dienen.

Menschen bilden heißt, möglichst alle Kräfte seines Wesens anzuregen, seine Phantasiekräfte ebenso wie seine Wahrnehmungsfähigkeit und sein Gedächtnis, seine Kreativität, sein Empfinden, seine Willenskraft, seine sozialen Fähigkeiten. So kann sich der Heranwachsende das Fundament schaffen, auf dem er selbst seine Biographie gestalten kann. Der Erziehende muss den ganzen Lebenslauf als das erkennen, wofür er wirksam wird. »Non scholae, sed vitae discimus« ist zwar eine alte Erkenntnis, aber die Schulwirklichkeit scheint sich immer mehr von diesem Ziel zu entfernen. Die Lebensbedingungen

werden in Zukunft einerseits immer unvorhersehbarer, unsicherer, andererseits immer uniformierter und fremdbestimmter werden. Will der Mensch sich in ihnen behaupten, sie verändern können, muss er sich auf eigene Kräfte und Fähigkeiten stützen können. Persönlichkeitsbildung aber bedarf gerade in der Kindheit und Jugend der Begegnung mit Menschen, nicht nur mit Institutionen, Programmen, »stofflichen« Inhalten.

Für die Lehrenden stellt sich die Aufgabe, ihr »Fach« so zu benutzen, dass das Kind sich seiner Entwicklungsstufe gemäß mit den entsprechenden Welt-Inhalten verbinden kann. Das zum Schlagwort gewordene »Lernen mit Kopf, Herz und Hand« ist in der Waldorfpädagogik Aufgabe für jeden Unterricht, sei das »Fach« nun wissenschaftlich, künstlerisch oder praktisch. Damit ist die Methode des Unterrichtens charakterisiert, die Rudolf Steiner »Erziehungskunst« nannte.

Wenn man diese Bedingungen betrachtet, dann wird schnell deutlich, dass hier an die Erziehenden hohe, ja sogar prinzipiell unerfüllbare Ansprüche gestellt werden. Steiner und auch die erste Lehrergeneration, – alles Menschen, die Anthroposophen waren –, waren sich dessen durchaus bewusst. Waldorfpädagogik ist ein Entwicklungsfeld, Waldorfschule notwendigerweise immer ein Werdendes, weil sich sowohl die Zeitbedingungen als auch die Kinder, die Jugendlichen und auch die Erwachsenen in ihren Lebensimpulsen wandeln.

Die gegenwärtigen Herausforderungen

Kommen wir auf die eingangs charakterisierte Situation der Waldorfschulen zurück, so kann man sagen, dass alle Einrichtungen der Waldorfschule übertragbar sind, ohne dass dadurch Waldorfpädagogik praktiziert würde. Aber ebenso ist richtig: Auch wenn eine Waldorfschule alle ihre »typischen« Einrichtungen verwirklicht, bedeutet das allein noch nicht, dass wirklich Waldorfpädagogik praktiziert wird. Das hängt ab von dem Geist, der in der Schule herrscht und für den zunächst die Unterrichtenden verantwortlich sind.

Man kann heute drei Tendenzen im Erscheinungsbild der Waldorfschulen beobachten: Es gibt Schulen, die möglichst bewahren wollen, was in der ersten Waldorfschule angelegt war und sich bewährt hat. Man beruft sich zur Begründung von Inhalten und Methoden der Waldorfpädagogik auf die »Angaben« Rudolf Steiners und bemerkt nicht, dass zwischen dem »Programm« und dessen realer Erfüllung durch die Erziehenden eine Kluft entstehen kann.

Eine andere Richtung zeigt mehr die Tendenz zu einer »alternativen« Schule. Die organisatorischen Elemente der Waldorfschule werden praktiziert, ohne dass sie wirklich von den erkenntnismäßigen und methodischen Grundlagen der Waldorfpädagogik getragen sind.

Schließlich gibt es die Schulen, welche die oben genannten Impulse »neu« zu verwirklichen suchen, die ihren eigenen Weg suchen, oft mit dem Willen, endlich die »richtige« Waldorfschule zu praktizieren.

Es ist dabei erstaunlich, dass alle diese Richtungen »funktionieren«. Das zeigt, dass der Ansatz der Waldorfschule stark genug ist, um sich in einem weiten Freiheitsraum zu bewähren. Dennoch wird die Frage in Zukunft sein, was bei allen Offenheiten und

Eigenheiten der Waldorfschulen das Wesentliche sei, das sie zu einem Ort »lebendiger Erziehungstat« macht, wie Steiner es bei der Eröffnung am 7. September 1919 forderte. Gegenüber der Tendenz, Bildung primär als Wirtschaftsfaktor, Kinder als Ressourcen-Material im globalen Konkurrenzkampf zu betrachten, wird der Weg der Waldorfpädagogik, den Menschen selbst ins Zentrum der Erziehung zu stellen, eine immer notwendigere Alternative. Es wird dabei in Zukunft weniger darauf ankommen, Bewährtes in Kompromissen möglichst weitgehend zu erhalten, sondern mehr darauf, den Raum für die Verwirklichung des eigenen Ansatzes zu schaffen – ein in den heutigen Verhältnissen sicher nicht leichtes Unterfangen. Aber man wird dabei auf ein immer wacheres Bewusstsein der Eltern für das, was mit ihren Kindern geschieht, vertrauen können. Das konkrete Erziehungs-Geschehen aber hängt von der Geistesgegenwart der einzelnen Menschen ab, die an den Schulen tätig sind, von ihrer Fähigkeit, sich um den Menschen als geistiges, seelisches und leibliches Wesen und sein Verhältnis zur Welt zu bemühen und damit »Anthroposophie« zu praktizieren. Wo dies gelingt, werden Waldorfschulen wirklich zeitgemäß sein.

Junge Menschen stellen, zumeist unausgesprochen, Fragen an die Lehrer, die auf dieses Bemühen zielen: Bist du als Mensch präsent? Vertrittst du, was du sagst oder tust? Kennst du die Welt und bist du ein Zeitgenosse? Kennst du meine unausgesprochenen Fragen? Nimmst du meine aktuellen Fragen und Nöte wahr und gehst du auf sie ein? Hast du Humor?

Wer sich vor diesen Fragen nicht verstecken will, kann ein guter Waldorflehrer werden.

Zum Autor: Dietrich Esterl, Jahrgang 1934. Studium der Altphilologie, Germanistik, Geschichte, Politikwissenschaft und Philosophie. Von 1963 bis 1999 Lehrer für Deutsch, Geschichte, Latein und Kunstgeschichte an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe, Stuttgart. Tätigkeit in der Lehrerbildung, beim Bund der Freien Waldorfschulen und in der internationalen Waldorfschulbewegung.

Anmerkungen:

- 1 Dazu für Deutschland: D. Esterl: Welche Abschlüsse gibt es an Waldorfschulen? Stuttgart 1997
- 2 B. Sandkühler: Lernen Kinder mit dem Kopf? Die Bedeutung von Bewegung und praktischem Tun in der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1999
- 3 M. Mehren, in: Rundbrief der Freien Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe Nr. 128 (Januar 2001)
- 4 D. Esterl: Was bedeutet Anthroposophie für die Waldorfschule? Stuttgart 2000