

Quellen der Erziehungskunst

Zum Verhältnis der Waldorfschulen zu sich selbst

Christof Wiechert

»Vieles wird davon abhängen, daß wir von vorneherein uns einzustellen wissen für unsere Aufgabe, daß wir verstehen lernen, daß wir uns für unsere Zeit eine ganz bestimmte Richtung zu geben haben«, so Rudolf Steiner im ersten Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde«.¹ Dann schildert er, wie notwendigerweise der Egoismus, das »Auf-sich-selbst-bezogen-Sein«, das »Sich-selbst-Verwirklichen« in der Entwicklung der neueren Menschheit eine vorherrschende Rolle spielen musste. Am Ende dieses Vortrages kommt er darauf zurück, indem er eine ungewöhnliche Situation schildert: *»Es ist ein großer Unterschied, und der liegt nicht bloß darin, daß der eine Lehrer geschickter ist, die äußerlichen pädagogischen Handgriffe so oder so zu machen als der andere; sondern der hauptsächlichste Unterschied, der wirksam ist beim Unterricht, rührt her von dem, was der Lehrer in der ganzen Zeit seines Daseins an Gedankenrichtungen hat, die er durch die Klassentür hereinträgt.«*² Anschließend wird dargestellt, wie Gedanken, die sich zum Beispiel dem Werden des Kindes zuwenden, anders auf die Kinder wirken als Gedanken, die das nicht tun.

Was geschieht, wenn sich ein Lehrer oder eine Lehrerin solche Gedanken macht? *»In dem Augenblick, wo sie solche Gedanken haben, bekämpft etwas in ihnen alles das, was bloßer Persönlichkeitsgeist ist. In diesem Augenblick werden abgedämpft alle Instanzen, welche dem Persönlichkeitsgeist zugrunde liegen; es wird etwas von dem ausgelöscht, was gerade am meisten vorhanden ist im Menschen dadurch, dass er ein physischer Mensch ist.«*³ Man kann sagen, das ist die Qualitätsfrage schlechthin. Die Durchschlagskraft des Waldorfimpulses hängt davon ab, ob wir den Kampf mit uns selbst, unserem Persönlichkeitsgeist angehen. Können wir uns in den Waldorfschulen diese Richtung geben? So gesehen, ist damit auch die Frage nach der Zeitgemäßheit der Waldorfschule beantwortet; sie hängt nicht von Systemen oder neuen Formen ab (obwohl es die auch geben soll), sondern von uns selbst, davon, wie wir mit uns und mit der Welt umgehen. Das löst einige Verwirrungen aus. Es soll hier versucht werden, diese zu charakterisieren.

Drei Verwirrungen

Eine *erste Verwirrung* liegt in der Versuchung, den Waldorfimpuls als ein System von Handlungen, Einrichtungen, Gewohnheiten, eventuell Überzeugungen oder anthroposophischem Wissen aufzufassen. Das nennt sich zwar Anthroposophie, ist es aber nur bedingt. Gerade diese Erscheinungsart der Anthroposophie wird zunehmend von neuen Kolleginnen und Kollegen und Eltern zurückgewiesen, wenn zum Beispiel anthropo-

sophisches Wissen als Argumentationswaffe benutzt wird, um *sich selber* ins Recht zu setzen. Viele erleben daran mit sicherem Instinkt eine Ideologie, und diese ist zu hinterfragen, unabhängig vom Menschen, der sie vertritt.

Eine *zweite Verwirrung* entsteht dadurch, dass die Waldorfschulen bestimmte Formen – z.B. einen fixierten Lehrplan – angenommen haben. Das muss auch so sein, denn sonst gäbe es diese Schulen nicht. Die Verwirrung besteht aber darin, dass die Form für die Sache selbst, für den Impuls genommen wird, auch wenn sie nichts (mehr) damit zu tun hat. Wenn ein Kollege zum Beispiel nicht in der achten Klasse ein Klassenspiel machen will, sondern in der siebten, dann widerspricht das der traditionellen Form: Ohne Acht-klass-Spiel ist es keine Waldorfschulklasse. Nun ist dies ein unschuldiges Beispiel. Es gibt aber, bis hin zur pädagogischen Handhabung, Formen, die nicht mehr Ausdruck des Impulses einer Erziehungskunst sind, sondern einer (oft nicht mehr nachzuvollziehenden) Gewohnheit. Dadurch wird es schwer für die Welt, die eigentlichen Intentionen der Waldorfschule zu erkennen.

Eine *dritte Verwirrung* entsteht dadurch, dass die Anthroposophie mit Recht die individuelle Freiheit des Menschen sehr hoch achtet. Ohne den freien Menschen gäbe es die Anthroposophie gar nicht. Tatsächlich stoßen gerade wegen des »freieren Klimas« viele neue Kollegen zu den Waldorfschulen. Es kann aber leicht geschehen, dass in der Praxis diese Freiheit mit Beliebigkeit verwechselt wird, sogar mit dem eigenen Durchsetzungsvermögen. In der Waldorfschule ist dafür viel Gelegenheit. Dieses Missverständnis wird aber mit einer überdurchschnittlich hohen Anfälligkeit für soziale Konflikte teuer bezahlt. Anders gesagt, das Konfliktpotenzial an den Schulen ist hoch, nicht durch die Anthroposophie, nicht durch die Einrichtung, sondern durch uns selbst.

Drei Umkehrungen

Diese Verwirrungen beruhen letztlich auf unserem Verhältnis zu uns selbst. Wie nehme ich mich selbst an die Hand? Wie kann ich mir so helfen, dass ich meinem eigentlichen Selbst näher komme? Ich brauche Hilfe. Eine erste Umkehr der Richtung: Ich werde ein Fragender, ein Suchender, statt ein Wissender und Könnender. Dies ist ein erster Schritt zur Anthroposophie, ob man das so nennen will oder nicht.

Es ist gar nicht so lange her, dass viele Waldorflehrer durch ihr Schicksal diese Frage schon erlebt und den Verwandlungsprozess in sich selbst begonnen hatten. Das war die Zeit, in der man in den Schulen nicht über den Schulungsweg *sprach*, man *ging* ihn; im Übrigen war dies eine private Angelegenheit.

Heute kommen viele Kollegen an die Schulen, die diesen Anstoß durch das Schicksal, aus welchen Gründen auch immer, nicht bekommen haben. Zum Lehrerberuf gehört aber die Erkenntnis: *Ich kann nur lehren, wenn ich lerne, mich selbst zu verwandeln*. Nun kann man immer noch der Meinung sein, das sei Privatsache. Das ist es auch in dem Sinne, dass niemand von mir fordern kann, einen Schulungsweg zu gehen. Ehrlicher Weise muss ich aber diese Forderung an mich selber stellen, wenn ich den Waldorflehrer-Beruf ausübe. Mit den Anfangsworten des ersten Vortrags der »Allgemeinen Menschenkunde« ausgedrückt: »*Meine lieben Freunde, wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn*

wir sie nicht bloß betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige⁴ – eine zweite Umkehr der Richtung. Aber wie?

Blicken wir zum Beispiel auf die Einrichtung der Konferenz. Auch diese Einrichtung kann Verwirrung stiften, wie wir alle wissen. Sie ist aber auch das Herz, die Seele der Schule. Das Herz nimmt wahr, gibt Impulse und Richtung und ist ein immer lernendes Organ. So auch die Konferenz. »Kontinuierliche Weiterbildung« nennt das Rudolf Steiner. Dazu gehört heute auch, dass sich die Gemeinschaft der Kolleginnen und Kollegen im offenen Gespräch nicht nur der Frage der Weiterbildung annimmt, sondern auch allen Kollegen die Gelegenheit gibt, diese Verwandlungsfragen zu besprechen. Konkret: Wie erfährt ein neuer Kollege, dass es Lehrermeditationen gibt? Wird der Umgang mit diesen Berufsmeditationen thematisiert? Kann im Kollegium über dieses Thema gesprochen werden?

Selbstredend ist solches nur möglich, wenn das Kollegium sich erübt hat, in den Sitzungen die rechte *Stimmung* herzustellen. Diese *Stimmung* kann entstehen, wenn sich ein Kollegium verabredet, die Konferenz als genauso wichtig zu betrachten wie den Unterricht selber, wenn man sich gegenseitig darauf anspricht, die Tugenden des rechten Zuhörens (was will der Kollege wirklich sagen?), des aktiven Schweigens (nicht schweigen aus Desinteresse) und des beherrschten Sprechens (ist es jetzt wirklich notwendig, dass ich etwas sage? Spreche ich zur Sache oder melde ich mich eher automatisch zu Wort?) zu erüben.

So entsteht für alle Kollegen ein Raum, in dem sie sich behütet fühlen, weil ihr Beitrag verständnisvoll aufgenommen wird. Ist diese Sicherheit erst einmal gewährleistet und kann auch über innere Fragen gesprochen werden, dann ist es möglich, einen fruchtbaren Weg für den Umgang mit anthroposophischen Inhalten innerhalb der Konferenzen zu finden. Dies ist die dritte Umkehr: Die Peripherie schafft sich ein Zentrum, das wieder ausstrahlt zum Einzelnen: man hat ein gemeinsames Instrument für ein gemeinsames Ziel.⁵

Ein Kollegium, das sich in dem Sinne erkraftet, baut die erste Verwirrung ab; Anthroposophie ist ein Lebendiges, das wirkt von Mensch zu Mensch. Trotz allem Bedeutenden, was eine Konferenz zu leisten hat, – hier ist eine *neue Verbindlichkeit* gefragt.

Erfrischung als Erneuerung

Schauen wir auf die zweite Verwirrung. Schulen sind von Natur aus konservativ, Waldorfschulen nicht ausgenommen. Nun ist das ein Pauschalurteil, das differenziert werden muss.

Ein Blick auf die Entwicklung der letzten 25 Jahre ergibt ein beachtliches Bild. Der Bewegungsunterricht hat vom Jonglieren bis zur kompletten Zirkusaufführung einen starken Impuls erfahren. Es sind kräftige Entwicklungen entstanden, die Schulen mit der Arbeitswelt durch Praktika und dergleichen in Verbindung zu bringen. Der Werkunterricht hat sich bis hin zu fast professioneller handwerklicher und künstlerischer Tätigkeit entwickelt. Ansätze zur einer Erlebnispädagogik sind entstanden. Es gibt Schulen, an denen alljährlich ein abendfüllender Eurythmieabschluss stattfindet. Auch im Technikunterricht gibt es manche Spitzenleistung. Der Förderunterricht hat sich dahin entwic-

kelt, dass der Unterricht entweder in einem Kleinklassenzug an der Schule stattfindet, oder es hat sich eine selbständige Schule daraus ergeben. Dann entstand ein Impuls zur Integrativschule. Dem schließt sich jetzt ein besonders hoffnungsvoller Impuls an: die Interkulturelle Schule in Mannheim, die in diesem Schuljahr begonnen hat. Die Suche nach alternativen Schulabschlüssen nimmt jetzt konkrete Formen an. Weiter sind Modelle entwickelt worden, um die Mittelstufe neu zu ergreifen, und in vielen Kollegien wird nach neuen Formen der Oberstufe gesucht. Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, trotzdem spricht daraus eine starke, den Waldorfschulen würdige Initiativkraft.

Die meisten dieser Initiativen sind Erweiterungen der Waldorfpädagogik. Dessen ungeachtet ist das *Kerngeschäft* der Waldorfschule, der Unterricht in den zwölf oder dreizehn Klassen davon weitgehend unberührt geblieben. Die Frage stellt sich, wie kann sich diese offensichtlich vorhandene Kraft auch nach innen richten? Das Kerngeschäft ist insofern im Nachteil, als es bestehende Aufgaben immer aufs Neue erfüllen muss. In dieser Hinsicht kann von Erneuerung *nicht gesprochen werden*. Wohl aber von *Erfrischung*, die eine innere Erneuerung ist.

Kehren wir noch einmal zur Konferenz zurück. Oft hört man, dass die Geschehnisse der Donnerstagskonferenz den Lehrern die letzte Kraft rauben. Die Frage nach den Ursachen muss beantwortet, und Lösungen müssen gesucht werden.⁶

Es kann hier nicht die Aufgabe sein, diese Frage erschöpfend zu beantworten. Auf ein Phänomen sei aber hingewiesen. Oft ist von Rudolf Steiner auf die Notwendigkeit der *Selbsterkenntnis* als kontinuierliche Kraft auf dem Weg der Selbsterziehung hingewiesen worden. »Mache dir ein richtiges Bild von dir selbst.« Nun erlebt man oft, dass die Kraft, die zur Selbsterkenntnis (oder Selbstkritik) befähigt, zwar da ist, sich aber nach außen wendet als Kritik am Mitmenschen und der Welt im Allgemeinen. Es ist wie ein Schattenwurf der allgemeinen Seelenlage. Die Folge der nach außen gewendeten Kritik ist aber, dass man nicht mehr in der Lage ist, dem Mitmenschen (seien es Kollegen oder Eltern) wirklich zu begegnen; ein Schleier legt sich über die Begegnungsfähigkeit: Kollegen stehen sich wie Fremde gegenüber.

Es gibt viele Möglichkeiten, diese Situation umzuwandeln. Umzuwandeln in dem Sinne, dass in einem die *Kraft der Anerkennung* wirksam wird. Ohne diese Kraft wird ein Lehrerkollegium nie eine Gemeinschaft, welche dem Einzelnen Energie und Orientierung gibt. Ist das aber annähernd erreicht (was es ja durchaus in Kollegien auch gibt), dann ist der Weg frei zu den echten Fragen, die uns im täglichen Unterricht bewegen. Dann kann man daran gehen, sich etwa die Fragen zu stellen: Wie sieht es bei uns aus? Wo liegen meine und unsere Stärken? Wo und was können wir noch verbessern oder verändern? Was gelingt uns nicht? – Die täglichen Aufgaben erscheinen im Lichte des Werdenden. Das Lehrerkollegium, die Schule wird zu einem sich lebendig entwickelnden Organismus. Auch hier: Umkehrung. Umkehrung der Richtung aus dem »Gewöhnlichen«. Das ist anthroposophische Praxis. Sie fordert Bewusstsein unseres Selbstes und das richtige Tun, womit nur jeder bei sich selbst anfangen kann.

Ist eine solche Grundlage annähernd gegeben, dann entsteht auch das Bedürfnis, die tägliche Schulpraxis, die Anwendung des Lehrplans vom Gesichtspunkt der *pädagogi-*

schen Relevanz gegen das Licht zu halten. Zum Beispiel die Frage, ob unser Unterricht die entsprechende Frische hat durch uns, durch unser Verhältnis zum Stoff und durch unser Verhältnis zu den Schülern. Das Wirken wird die Richtung haben, dass unsere Ehemaligen sich später nicht nur an Klassenfahrten, Klassenspiele und sonstige Höhepunkte erinnern, sondern auch an das Kerngeschäft: den belebten Schulalltag. Innere Initiative verlebendigt das ganze Leben und baut die zweite Verwirrung ab. Auch hier ist eine neue Verbindlichkeit gefragt.

Suche nach neuer Verbindlichkeit

Kurz sei noch auf die dritte Verwirrung geschaut. Lehrer und Lehrerinnen, die sich in einer Schule selbst organisieren, die für den Unterricht vornehmlich aus sich selbst schöpfen müssen, die für die Sache gerade stehen müssen, entwickeln ein stärkeres Verhältnis zu sich selber. Ein Schattenwurf des Umgangs mit anthroposophischen Arbeitsweisen *kann* einen stärkeren Ich-Bezug zur Folge haben. Und dieser wirkt sich dann auf die *Gemeinschaft* der Schule hemmend aus.

Als Rudolf Steiner die ersten grundlegenden Kurse zur Waldorfpädagogik abschloss, fasste er zusammen, an welchen seelischen Forderungen ein Lehrer zu arbeiten hätte – nämlich am Vierklang von *Initiative, Interesse, Kompromisslosigkeit gegenüber dem Unwahren* und dem *nicht verdorren und nicht versauern*. An anderer Stelle ist darauf hingewiesen worden, dass diese Verwandlungen den umgewandelten Temperamenten entsprechen, die unverwandelt für die Selbsterziehung nicht brauchbar sind.⁷

Es gibt kein fünftes Element, wie zum Beispiel: »Bildet eine Lehrgemeinschaft«. Das mag heute vielleicht befremden, wird aber einsichtig, wenn man rückblickend den Moment erfasst, in dem die Begründung der Waldorfpädagogik stattfand. Die Persönlichkeiten, zu denen Rudolf Steiner sprach, waren im Innern Übende. Außerdem hatte er bei der Eröffnung des ersten Lehrerkurses auf die ungeheure Tragweite für das soziale Leben hingewiesen. Dennoch ist auch im besagten Vierklang die Gemeinschaftsbildung schon im Keime anwesend, denn die zweite Forderung lautet: »*Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein.*«⁸ Kein Mensch wird von sich selbst behaupten, er sei ein interesseloser Mensch. Wir erleben das Interesse sozusagen als Grundausstattung des heutigen Menschen. Und doch steht es hier als grundsätzliche Forderung an uns. Also muss es in mir eine Instanz geben, die zum Interesse erzogen werden soll. Und tatsächlich, wenn ich mich hinwende zu dem, was ich *nicht* interessant finde, bemerke ich als allererstes: Ich will bei mir selbst bleiben, mit mir selbst habe ich genug zu tun. Man schließt sich ab. Wenn ich aber weiterhin versuche, Interesse zu finden, erlebe ich eine Art Erlösung von mir selber in der Hinwendung auf etwas Anderes. Man öffnet sich.

Jetzt stelle man sich vor, diese neu entdeckte Fähigkeit wird gerade an dem Kollegen erprobt, dem man normalerweise aus dem Weg geht. Neues tut sich auf. Bei einiger Beharrlichkeit wird man entdecken, dass sich Schätze der Erfahrung erschließen: Ich lerne mich selbst neu kennen, ich bin Mitbildner der Gemeinschaft. Dann versteht man auch, warum an einer Kinderbesprechung alle Kollegen teilnehmen sollen (nicht nur diejeni-

gen, die das Kind kennen oder die »Spezialisten«). Dann versteht man auch, wie segensreich es für ein Kollegium ist, wenn wie selbstverständlich auch die Kindergärtnerinnen an den pädagogischen Konferenzen teilnehmen. – Wir haben einen Anfang gemacht, die dritte Verwirrung zu beseitigen. Aber auch hier gilt: Man muss zu einer neuen Verbindlichkeit finden.

Das hier Dargestellte erhebt keineswegs den Anspruch, Lösungen für bestehende Sachlagen der Waldorfschule anzubieten. Es ist nur versucht worden, *innere Praxis der Anthroposophie* an einigen Beispielen darzustellen.

Zum Autor: Christof Wiechert, Jahrgang 1945, Waldorfschüler in Den Haag (NL). Nach dem Studium der Pädagogik und Geografie 30 Jahre Lehrer an der Waldorfschule in Den Haag. In dieser Zeit Mitbegründer des staatlich anerkannten Waldorflehrerseminars in den Niederlanden. Vorstandsmitglied der Anthroposophischen Gesellschaft in den Niederlanden. Entwickelte gemeinsam mit Ate Koopman den Kurs: »Die Kunst der Kinderbesprechung«. Vortragstätigkeit im In- und Ausland. Seit September 1999 in der Leitung der Pädagogischen Sektion tätig, im Oktober 2001 wurde er zu deren Leiter berufen. Christof Wiechert ist verheiratet und Vater von fünf Kindern.

Anmerkungen:

- 1 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293), 1. Vortrag vom 21.08.1919
- 2 Ebenda
- 3 Ebenda
- 4 Ebenda
- 5 Rudolf Steiner: Anthroposophische Leitsätze (GA 26). Die Weltgedanken im Wirken Michaels und im Wirken Ahrimans, 16.11.1924
- 6 Siehe Heinz Zimmermann: Sprechen, Zuhören, Verstehen in Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen, Stuttgart 1991
- 7 Hartwig Schiller (Hrsg.): Innere Aspekte der Konferenzgestaltung, Stuttgart 2001
- 8 Jörgen Smit: Der werdende Mensch, Stuttgart 1990
- 9 Rudolf Steiner: Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (GA 295). Schlussworte