

Die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik

Jost Schieren

Vortrag auf der Mitgliederversammlung des Bundes der Freien Waldorfschulen
am 16. November 2012 in Stuttgart

Über die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik zu sprechen, erscheint in mehrfacher Hinsicht problematisch und auch heikel zu sein. Warum ist das so?

Praxiserfolg

Die Waldorfpädagogik hat sich innerhalb ihrer über 90-jährigen Geschichte zu einer der erfolgreichsten Reform- bzw. Alternativschulen entwickelt. Die Praxis der Waldorfpädagogik ist heute ein weltweit anerkanntes Schul- und Erziehungsmodell, welches – wie die jüngste Veröffentlichung von Heiner Barz und Dirk Randoll zeigt¹ – auch nach den Messkriterien der empirischen Bildungsforschung außerordentlich positive Ergebnisse zu Tage fördert.

Kurz gefasst: Waldorfschüler lernen frei von Noten- und Leistungsdruck selbstständiger, freudiger und im Hinblick auf ihre Abschlussleistungen besser als Schüler von Regelschulen. Dabei entwickeln sie ein hohes Maß an sozialer Verantwortung und schätzen ihre Schule als Ort einer lebendigen Gemeinschaftsbildung.

Wir sind demnach, was unsere Schulpraxis angeht, in der Gesellschaft angekommen, was auch dadurch zum Ausdruck kommt, dass in Hamburg im Sommer 2014 die erste Waldorfschule in staatlicher Trägerschaft ihre Arbeit aufnehmen wird. - Das ist die eine Seite der Waldorfpädagogik, ihre Praxis, die immer mehr aus sich heraus ein Überzeugungspotential entwickelt, von der wir aber selbst am besten wissen, wie viel es hier noch zu tun gibt, damit unser eigenes Ideal von „guter (Waldorf-) Schulqualität“ auch wirklich umgesetzt wird. Wir wissen nur zu gut um die eigenen Qualitätsprobleme, wissen um die Schwierigkeiten, guten Lehrernachwuchs zu finden, wissen um die Problematik mancher festgefahrener Schulkollegien, die irgendwie in der Selbstverwaltungsfalle stecken geblieben sind, und wenn wir in die Zukunft blicken, wissen wir, dass die Probleme angesichts eines radikalen Generationsumschwunges eher zunehmen als abnehmen werden. Dennoch: Die Waldorfpädagogik vermag als eine am sich entwickelnden Kind und Jugendlichen orientierte Alternativschulpädagogik zu überzeugen.

Theoriekritik

Das Augenmerk der Kritiker richtet sich auf den theoretischen, weltanschaulichen Hintergrund der Waldorfschulen, auf die Anthroposophie. Diese konnte und kann bei Weitem nicht so überzeugen, wie die Praxisseite der Waldorfpädagogik Akzeptanz und Zustimmung gefunden hat. Im Gegenteil, von vermeintlich wohlmeinender Kritikerseite wird angeraten – wie *Der Spiegel* vor einigen Jahren vorschlug - „Waldorfschulen ohne Steiner“ zu schaffen. Und die heutige Schulwirklichkeit an Waldorfschulen scheint diesen Rat schon viel deutlicher einzulösen, als mancher Kritiker vermuten würde. Die vorliegenden Zahlen belegen, dass 50 % der an Waldorfschulen tätigen Lehrerinnen und Lehrer über keine Waldorfausbildung verfügen. Und die jüngste Lehrerstudie – ebenfalls von Dirk Randoll – belegt, dass nur etwa 30 % der Waldorflehrer eine aktive Beschäftigung mit der Anthroposophie pflegen.²

Wie immer man es auch sieht, ob man die Waldorfschulen als anthroposophiebereinigt oder -überladen bewertet: Die Anthroposophie gilt gegenwärtig als der größte Problemfall der Waldorfpädagogik.

¹ Heiner Barz, Sylvia Liebewein, Dirk Randoll (2012): Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Wiesbaden.

² Dirk Randoll (2012): Ich bin Waldorflehrer. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – eine Befragungsstudie. Wiesbaden.

Spiritualitätskritik

Woran liegt das? Wir leben bezogen auf die vielbeschworene westliche Wertegemeinschaft in einer Zeit des *Anti-Spiritualismus*. Ein spirituelles Welt- und Menschenbild gilt seit dem Zeitalter der Aufklärung als überkommen. Hatten die Verfechter der Aufklärung noch gegen die Machtfülle und Unmündigkeitsmechanismen der Kirchen gekämpft, so sind es heute vor allem die Vertreter der Wissenschaft, die, ungeachtet ihrer Fachprovenienz, das naturwissenschaftliche Ideal empirisch basierter Forschung gegen jeden spirituell orientierten Denkansatz vorbringen. (Interessanterweise stimmen die Kirchen in diesen Chor fraglos ein, indem sie vielleicht hoffen, dadurch das zivilisatorisch verbliebene Spiritualitätsreservoir mit niemandem teilen zu müssen, wobei nicht außer Acht gelassen sei, dass es ja gerade die christlichen Kirchen gewesen sind, die sich von alters her die Deutungs-, Meinungs- und leider auch Verfahrenshoheit über jede Form der Spiritualität machtpolitisch erstritten bzw. zugestanden haben.) Wenngleich aber die konsensuale Haltung gegen jede Form von Spiritualität mit dem Argument der wissenschaftlichen Unvereinbarkeit rational begründet wird, gibt es darüber hinaus eine Art kulturelle Grundhaltung gegenüber der Spiritualität, die mitnichten wissenschaftlich, sondern eher habituell oder auch sozio-historisch begründbar ist. Es gibt aus dem heutigen Wertekonsens heraus folgende Argumente gegenüber der Spiritualität, die viel gewichtiger sind als das wissenschaftliche Objektivitätsethos. Sie seien nachfolgend angeführt:

- **Exklusivität:** Spirituelles Wissen ist Eingeweihtenwissen und daher nur einigen wenigen vorbehalten. In der Mysteriengeschichte gibt es viele Beispiele des Machtmissbrauchs und der Unterdrückung, die mit dieser Exklusivität der Spiritualität verbunden sind. Insofern steht Spiritualität immer im Verdacht *anti-demokratisch* zu sein. Das Ideal der Teilhabe aller am gemeinsamen Wissensprozess werde hier unterminiert. Die Anthroposophie als historisch faktische „Ein-Mann-Wissenschaft“ belege, ungeachtet des von Steiner selbst gewünschten und wohl auch eingelösten Öffentlichkeitsanspruches, die intransparente und undemokratische Grundproblematik von Spiritualität.
- **Verehrung/Devotion:** Die in vielen spirituellen Strömungen auftretende Form der Verehrung des Schülers gegenüber dem Lehrer und Meister, die bisweilen auch Formen der Unterwerfung annehmen kann, widerspricht dem Autonomiebedürfnis des modernen Menschen. Es sind insbesondere die Erfahrungen der blinden und fanatischen Führerverehrung des Dritten Reiches, die die Haltung der Verehrung insgesamt fragwürdig gemacht haben.
- **Dogmatismus:** Spirituelle Lehren treten oft in Form letzter Weisheiten auf, die – so wird es bisweilen vertreten – nicht menschengemacht, sondern allenfalls von Menschen vermittelt sind und die keinen Zweifel an ihrem Wahrheitsgehalt zulassen. Insofern könne es keine wissenschaftlich-kritische Auseinandersetzung mit spirituellen Inhalten geben.
- **Sektiererisch:** Der Sektenvorwurf fasst die vorgenannten Punkte zusammen. So schwer es fallen mag, sektiererisches Verhalten zu benennen und festzumachen, so wird es doch weitgehend als eine Art Konglomerat der vorgenannten Punkte aufgefasst. Ein wesentliches Merkmal sektiererischen Verhaltens wird in der Freiheitsbeschränkung bzw. auch -beraubung des Einzelnen gegenüber den spirituell gerechtfertigten Gruppenzielen erblickt. Insbesondere die finanzielle Ausbeutung, die lediglich spirituell verbrämt sei, wird als Hauptagens der mit dem Sektenvorwurf konfrontierten Gruppierung vermutet.

Die hier aufgeführten Kernargumente gegen Spiritualität, die eher einer gesellschaftlich übereinstimmenden Grundhaltung als einer wissenschaftlich plausiblen Argumentation entspringen und sich wesentlich auf historische Negativerfahrungen begründen, haben bis heute sicherlich auch so manches fragwürdige waldorfpädagogische und anthroposophische Verhaltens- und Äußerungsmuster zum Gegenstand ihrer Kritik gemacht. Ich denke, wir befinden uns allerdings gegenwärtig in einer Zeit, in der sich Anthroposophen und Waldorfpädagogen der letzten Reste einer anmaßend unmodernen Spiritualität zu entledigen suchen. (Hierbei sei von den angeführten Punkten die Devotion als einer wesentlichen Eigenschaft der spirituellen Schulung, die nicht mit persönlicher Freiheitsverleugnung gleichgesetzt werden muss, ausgenommen.) Die Frage, vor der wir stehen, ist allerdings, *wie* eine moderne Spiritualität, die nicht vor-aufklärerisch ist und die zugleich als Grundlage einer Pädagogik dienen kann, gedacht werden muss. Der Erziehungswissenschaftler Heiner Ullrich hat bei aller

Würdigung der Praxisseite der Anthroposophie nicht aufgehört, ihre Problematik in ihrer anthroposophischen Begründung zu diagnostizieren. Es heißt bei ihm: „Im Gegensatz zur bewussten methodischen Selbstbegrenzung, zur Pluralität und Unabschließbarkeit moderner Wissenschaftlichkeit wollen Steiner und seine Schülerschaft das wohlgeordnete Ganze der Welt gleich einer ewig unwandelbaren Wahrheit dogmatisch wissen bzw. schauen [...] Ihre Denkform ist degenerierte Philosophie, ist Weltanschauung [...] Den Gefahren eines solchen Denkens [...] ist Steiner mit der Herausbildung der anthroposophischen „Geheimwissenschaft“ gänzlich erlegen. Hier geht die vorneuzeitliche dogmatisch-metaphysische Spekulation des Neuplatonismus über in die bewusst remythisierende Weltdeutung der Theosophie.“³ Schärfer kann man es wohl kaum ausdrücken. Dabei ist zu bedenken, dass es solche Urteilshaltungen gewesen sind, die nicht mehr allein wissenschaftlich-reflexiv, sondern auch politisch-operativ zu dem Verdikt des Wissenschaftsrates gegenüber der Mannheimer Hochschule geführt haben. Im Bericht des Wissenschaftsrates heißt es entsprechend, dass die Gefahr gesehen werde, „eine spezifische, weltanschaulich geprägte Pädagogik im Sinne einer außerwissenschaftlichen Erziehungslehre zur Grundlage einer Hochschuleinrichtung zu machen.“⁴

Wir können festhalten, dass die Frage der Spiritualität ein Kernproblem der Waldorfpädagogik ist und zwar – wenn man es differenziert betrachtet - sowohl auf die kulturelle Grundhaltung als auch bezogen auf den Wissenschaftsanspruch der Gegenwart, wobei beides selbstverständlich eng miteinander verknüpft ist. Muss man sich damit von einer spirituellen Pädagogik verabschieden? Oder ist es möglich, ein neues und modernes Spiritualitätsverständnis zu entwickeln, welches eben nicht *vor-aufklärerisch* ist, sondern welches auf den Ergebnissen und Idealen der Aufklärung aufbaut und nicht zugleich einen spirituellen Weltzugang verunmöglicht? Es sei, um hier weiterzukommen, auf das spezifische Spiritualitätskonzept Rudolf Steiners geblickt.

Steiners Spiritualitätskonzept

Bei vielen Vertretern der Anthroposophie und auch der Waldorfpädagogik wird aus meiner Sicht der besondere spirituelle Ansatz Rudolf Steiners oftmals nicht *trennscharf* genug herausgestellt. Dadurch kann leicht der Eindruck entstehen, als enthalte Anthroposophie die Lehre einer an sich bestehenden geistigen Welt, entsprechend ausgestattet mit Engel- und Widersacherwesen, die Einflüsse auf die unselbstständigen Menschenseelen ausüben.⁵ Der Begriff des Schicksals wird dann beinahe als Vorausbestimmung aufgefasst und es kann letztlich nur darum gehen, dass die unmündigen Menschenseelen sich entsprechend den Ratschlägen eines weisheitsvollen Eingeweihten, nämlich Rudolf Steiners, bestmöglich verhalten und ihre zivilisatorischen Bemühungen (in Landwirtschaft, Pädagogik, Medizin usw.) getreu an seinen Weisungen ausrichten und dadurch eine rezeptartige Umsetzung seines Eingeweihtenwissens bewerkstelligen.

Es ist gewiss, dass ein solcher Vorwurf gegenüber Anthroposophen erhoben wird und ebenfalls gewiss ist es leider, dass dies nicht ganz zu Unrecht geschieht. Dabei wird übersehen, dass im unverrückbaren Zentrum der Anthroposophie die Freiheit des Menschen, seine Freiheitsfähigkeit und Freiheitsentwicklung steht. Die Magnetnadel anthroposophischen Denkens ist auf den Freiheitspol des Menschen gerichtet. Das Besondere an Steiners Anthroposophie ist eben nicht, dass sie eine spirituelle Lehre beinhaltet, denn solche gab es weltgeschichtlich immer schon. Spiritualität ist historisch nichts Neues. Im Gegenteil, so ziemlich alle uns vorangegangenen Zeitalter und Kulturen waren mehr

³ Heiner Ullrich (1988): Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. S. 28; neuerdings auch wiederholt in seiner Steiner-Biographie.

⁴ Stellungnahme zur Akkreditierung der Freien Hochschule Mannheim in Gründung. Siehe: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1010-11.pdf>, Abruf 29.11.2012.

⁵ Vgl. hierzu auch Jens Heisterkamp: „In der Geschichte der anthroposophischen Bewegung haben allerdings seine komplexen Darstellungen des Aufbaus der Welt und der Einflussnahme geistiger Wesen auf die Entwicklung der Welt und des Menschen eine so massive Wirkung entfaltet, dass sie unabhängig von ihrem produktiv-erkennenden Entstehungsgrund einer naiv-realistischen Rezeption "höherer Welten" Platz gemacht haben. Die primäre Bedeutung der mit jeder "höheren Erfahrung" verbundenen, hervorbringenden Aktivität wurde weitgehend vernachlässigt zugunsten eines vorstellungsartigen Lehrgebäudes höherer Welten und Wesen - gerade auch was die religiösen Vorstellungen angeht.“ (Jens Heisterkamp in Info3, Durch mich wird Gott. Juni 2006).

oder minder spirituell ausgerichtet. Wollte man dies an der Anthroposophie hervorheben, so wäre sie, wie es ihr ja auch vorgeworfen wird,⁶ nichts anderes als schlecht getarnter *Eklektizismus*. Das Besondere der Anthroposophie ist im Gegensatz dazu, dass sie erstmals ein spirituelles Welt- und Menschenverständnis mit der Freiheitsidee des Menschen verbindet. Bis zur Aufklärung gab es kulturgeschichtlich betrachtet im Wesentlichen spirituell orientierte Weltanschauungen. Die Aufklärung hat die Autonomie des Menschen in seinem selbstständigen Vernunftgebrauch entdeckt. Sie hat diese Autonomie und Freiheit des Menschen allerdings mit dem Verlust seiner spirituellen Orientierung erkaufte. Es gab seitdem nur die Wahlmöglichkeit zwischen Freiheit oder Spiritualität. Steiner hat in seiner Anthroposophie beide Bereiche miteinander verbunden. Wie hat er dies bewerkstelligt?

Steiners Erkenntnisbegriff

Zentraler Ansatz von Steiners Philosophie, auf deren Grundlage er später die Anthroposophie entwickelt hat, ist seine Erkenntnislehre. Steiner hat einen schöpferischen, dynamischen Erkenntnisbegriff geschaffen. Er wendet sich gegen ein – in seiner Sicht „naiv realistisches“ - Wirklichkeitsverständnis, welches der Wirklichkeit eine außerhalb des menschlichen Bewusstseins und davon unabhängige Daseinsform zuschreibt, indem es die Dinge und Erscheinungen der Welt als für sich existent betrachtet und dann davon ausgeht, dass das menschliche Erkennen diese für sich existierende Welt lediglich *abbilde*. Diese Bewusstseins-Abbildungen haben dann natürlicherweise einen differenten Charakter gegenüber den an und für sich existierenden Welterscheinungen, sie stehen allenfalls in einem Verhältnis der Näherung zu ihnen. Welt und Bewusstsein sind in dieser Auffassung prinzipiell unterschiedene Entitäten.

Steiner macht demgegenüber auf die Beteiligung des Bewusstseins beim Zustandekommen von Wirklichkeit aufmerksam. Dies ist durchaus ein Ansatz der Aufklärung. Denn die Bewusstseinsphilosophie Immanuel Kants zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie nicht nur den Erkenntnisinhalt, sondern zugleich auch die Bedingungen der Möglichkeit des Zustandekommens von Erkenntnis untersucht. Dies bildet einen gemeinsamen Ausgangspunkt der Epistemologie Rudolf Steiners und derjenigen der Transzendentalphilosophie Immanuel Kants. In der weiteren Ausgestaltung des Erkenntnisbegriffes gibt es dann aber einen entscheidenden Unterschied: Während nämlich Kant zwischen Ontologie, also Seinslehre, und Epistemologie, Erkenntnislehre, scharf unterscheidet und zu dem Schluss kommt, dass das menschliche Erkennen vom Sein der Welt – er nennt es „Dinge an sich“ – prinzipiell getrennt sei, so betrachtet Steiner das menschliche Erkennen als prinzipiell entwicklungs- und damit auch seinsfähig. Er sieht die Möglichkeit, dass das menschliche Bewusstsein seine gegenüber dem Sein zunächst duale Verfasstheit überwindet und sich schöpferisch mit der Welt und ihren Erscheinungen verbindet. Die im menschlichen Bewusstsein entstehende Wirklichkeit ist dann kein bloßes Abbild eines davon unabhängigen Seins, sondern das Sein der Welt erreicht im menschlichen Bewusstsein eine neue Daseinsform seiner selbst, nämlich diejenige der Freiheit. Es findet demnach eine Art Vereinigung von Epistemologie und Ontologie statt, indem das menschliche Erkennen in die Seinsgründe der Welt involviert ist. Dies ist die Perspektive des Steiner'schen Erkenntnisbegriffes, der dann auch weitreichende Auswirkungen auf die Pädagogik hat. Wie aber kommt Rudolf Steiner zu diesem Erkenntnisbegriff?

Denken

Rudolf Steiner hat im Vorwort zur Neuauflage seines philosophischen Grundwerks „Philosophie der Freiheit“ 1918 zwei sogenannte Wurzelfragen formuliert, an denen sich sein Denken orientiert. Die erste Frage ist auf die Erkenntnissituation des modernen Menschen ausgerichtet, der in eine Welt der Unsicherheit und des Zweifels hineingestellt ist. Die Welterscheinungen treten unzusammenhängend an unser Bewusstsein heran und unser Erkennen ist unermöglicht, einen sicheren Grund zu finden. Steiner fragt nun, ob es im Menschen selbst einen solchen Grund gebe, „ob es eine Möglichkeit gibt, die menschliche Wesenheit so anzuschauen, dass diese Anschauung sich als Stütze erweist für alles andere, was durch Erleben oder Wissenschaft an den Menschen herankommt, wovon er

⁶ Vgl. Helmut Zander (2007): *Anthroposophie in Deutschland*. Göttingen.

aber die Empfindung hat, es könne sich nicht selber stützen.“⁷ Mit dieser Fragestellung erweist sich Steiners Ansatz als *nach-aufklärerisch*, denn er geht davon aus, dass in den Erfahrungen, die an unser Bewusstsein herantreten, kein letztgültiger Wahrheitsgrund gefunden werden kann. Dies wäre nämlich die Hoffnung eines Offenbarungsglaubens bzw. jedweder konventionellen Spiritualität. Ein modernes Bewusstsein zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es Erkenntnis nicht als quasi objektiven Vorgang, sondern als menschenbedingt und menschengemacht begreift. Insofern spricht beispielsweise Karl R. Popper von der „Falsifikation“ als Erkenntniskriterium und verwahrt sich damit gegen die Behauptung letztgültiger Erkenntnis, indem er die prinzipielle Vorläufigkeit aller Erkenntnisleistungen herausstellt.⁸

Um welche Anschauung des Menschen, die sich als Stütze erweisen kann, handelt es sich denn nun bei Steiner? Steiner stellt im Verlauf der „Philosophie der Freiheit“ die besondere Qualität des Denkens in das Zentrum seiner Betrachtung. Es zeigt sich, dass das zentrale Element von Steiners Spiritualität sein Denkbegriff ist. Das Denken führt den Menschen über sich hinaus und verbindet ihn mit den Gehalten der Welt. Steiner gibt neben vielen weiteren folgende zwei zentrale Merkmalsbestimmungen des Denkens:

- **Individuelle Vollzugsförmigkeit:** Das Denken ist eine durch und durch individuelle, nur vom einzelnen Menschen zu erbringende Tätigkeit. Sie liegt vollständig in seiner Verfügungsgewalt und wird als Tätigkeit nicht von außen (beispielsweise vom Gehirn), sondern als reine Willenshandlung nur durch das Ich selbst vollzogen.
- **Universelle Gesetzmäßigkeit:** Obwohl das Denken vom einzelnen Individuum hervorgebracht werden muss, ist es dennoch nicht nur subjektiv, sondern entfaltet im individuellen Vollzug eine auf sich selbst beruhende Gesetzmäßigkeit, die gegenüber den vollziehenden Subjekten allgemein ist. Darauf beruht die Möglichkeit der menschlichen Einsicht und Verständigung.

Dies sind die zwei zentralen Eigenschaften des Denkens: Wir müssen es tun und es begründet sich gesetzmäßig in sich selbst. Insofern findet im Denken ein dynamischer Übergang und Austausch zwischen Individuellem und Universellem statt. Es ist ein ständiges reziprokes Aufeinander-Bezogenheit von Individuellem und Universellem. Dieser Austausch wird von Rudolf Steiner als Intuition bezeichnet. Dies ist *eine* wesentliche spirituelle Erfahrung der anthroposophischen Erkenntnislehre: Wir erfahren eine universelle Gültigkeit und Gesetzmäßigkeit im eigenen Denken. Wir sind damit über uns hinaus geführt. Im Denken berühren wir den Wahrheitsgrund der Welt. Es heißt bei Rudolf Steiner: „Unsere Erkenntnistheorie führt zu dem positiven Ergebnis, dass das Denken das Wesen der Welt ist und dass das individuelle menschliche Denken die einzelne Erscheinungsform dieses Wesens ist.“⁹

Einspruch

Nun kann eingewendet werden, dass diese Auffassung und dieser Denkbegriff gerade das Mystische und *Vor-Aufklärerische* in der Anthroposophie bezeichnet. Denn von einem *Wahrheitsgrund* oder dergleichen zu sprechen ist wissenschaftstheoretisch obsolet geworden. Bei diesem Einwand ist zu bedenken, dass mit der dem Denken prinzipiell zugeschriebenen Eigenschaft der Richtigkeit, Stimmigkeit und Wahrheitsfähigkeit bei Rudolf Steiner nicht zugleich der einzelne Gedanke als gültig und wahr bezeichnet werden kann. Steiners Auffassung des Denkens zielt insgesamt auf dessen prinzipielle Unhintergebarkeit. Denn auch die schärfste Argumentation gegen die Gültigkeit und Richtigkeit des Denkens beruht ja auf Aussagen, die mittels des Denkens hervorgebracht worden sind und als solche wiederum nicht in Frage gestellt werden. Auch Karl R. Popper geht im Prinzip von der Möglichkeit richtigen Denkens aus, wenn er sagt: „Wir sind fehlbar und neigen zu Fehlern; aber wir können aus unseren Fehlern lernen.“¹⁰

⁷ Rudolf Steiner (1918): Die Philosophie der Freiheit. Berlin, S. 5.

⁸ Vgl. Karl R. Popper (1994): Objektive Erkenntnis. Hamburg.

⁹ Rudolf Steiner (1979): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der goetheschen Weltanschauung. (GA 2), Domach, S. 79.

¹⁰ Vgl. Karl R. Popper (1994): Objektive Erkenntnis. Hamburg, S. 277.

Es geht bei Steiner eben nicht darum, jede einzelne Denkleistung mit dem Wahrheitsanspruch aufzuladen, sondern um ein gesundes und im Prinzip gerechtfertigtes Denkvertrauen, welches selbstverständlich in einem aufklärerischen Verständnis, die eigenen Vollzüge kritisch überprüft und den eigenen Irrtumsvorbehalt nicht aufgibt. Ohne dieses gesunde Denkvertrauen wären wir kaum in der Lage, unseren Alltag zu bewältigen. Wir würden kein Auto oder Flugzeug besteigen, kein Telefon oder Handy benutzen, wenn wir nicht das Vertrauen hätten, dass das Denken, das zu solchen technischen Produkten geführt hat, zwar immer verbesserungsbedürftig bleibt, aber im Prinzip richtig ist.

Konsequenzen für die Waldorfpädagogik

Es sei im Folgenden nun darauf geblickt, welche Konsequenzen ein solcher Denkbegriff für die Waldorfpädagogik hat. Rudolf Steiner leitet seine Vorträge „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ damit ein, dass er auf die besonderen zeitgeschichtlichen Herausforderungen hinweist, die an eine neuzeitliche Pädagogik gestellt werden müssen. Er unterscheidet ein so genanntes „viertes nachatlantisches Zeitalter“ von dem seit dem 15. Jahrhundert in seiner Geschichtssicht existierenden „fünften nachatlantisches Zeitalter“. Mit der Renaissance hat nach Steiner und auch in der Auffassung des gegenwärtigen Geschichtsverständnisses eine neue Bewusstseinsform in der europäischen Menschheitskultur Einzug gehalten, die dem individuellen und autonomen menschlichen Denken einen viel höheren Stellenwert beimisst. Für die Pädagogik bedeutet dies, dass beispielsweise Lehrinhalte nicht mehr allein in einer reinen top-down Kultur an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden sollten. Um 1919, zum Zeitpunkt der Gründung der Waldorfpädagogik, war die damalige Schulkultur allerdings noch sehr geprägt von reinen *Paukschulen*. Dagegen hat sich neben der Waldorfpädagogik die gesamte reformpädagogische Bewegung gewendet. Rudolf Steiner kritisiert nun, dass die mit der Neuzeit im 15. Jahrhundert eingetretene Bewusstseinswende in das Schulsystem noch keinen Eingang gefunden habe, indem das individuelle Denkvermögen der Schülerinnen und Schüler viel zu wenig angesprochen werde. Dies solle durch die Waldorfpädagogik geändert werden. Die eigene Denkaktivität, der individuelle Verstehensprozess der Schülerinnen und Schüler sollen dezidiert gefördert werden.

Heute mögen solche Forderungen als längst eingelöst und daher überholt erscheinen, denn tatsächlich werden mit Ansätzen wie „entdeckendes Lernen“ und „handlungsorientierter Unterricht“ und vor allem auf Grund der Ergebnisse der Gehirnforschung Unterrichtsmethoden eingesetzt, die deutlich auf die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler abzielen. Aber diese methodischen Innovationen beziehen sich leider allein darauf, mehr oder minder fest stehende Wissensbestände geschickter und leichter zu vermitteln und sie anschließend in Form von Prüfungen abrufbar zu machen. Auch die sogenannte neuerdings hochgehaltene *Kompetenzorientierung* täuscht nicht darüber hinweg, dass es letztendlich auch heute noch um zu benotende Prüfungsleistungen (Lernstanderhebungen und zentrale Abschlussprüfungen) geht, die festgelegte Wissensbestände effektiv abrufen sollen. Die in den Unterrichtsmethoden präferierte Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler ist damit lediglich Mittel zum Zweck, nämlich vorgegebene Lehrinhalte schneller und effizienter zu generieren.

In der Waldorfpädagogik ist es umgekehrt: Die Eigenaktivität des menschlichen Denkens und Verstehens bildet die anthropologische Grundorientierung, an der sich sowohl die Unterrichtsmethodik als auch die Unterrichtsinhalte ausrichten. Im Konkreten führt diese am Denken orientierte anthropologische Grundhaltung zu folgenden beispielhaft vorgestellten besonderen Unterrichtsansätzen:

- **Sinnes- bzw. erfahrungsbasierter Unterricht:** Ein wesentliches Merkmal insbesondere des Ansatzes der frühkindlichen Waldorfpädagogik und auch der ersten Schuljahre besteht in der Förderung und Einbeziehung von Sinneserfahrungen in das pädagogische Geschehen. Im Verlaufe der weiteren Schulzeit sind es dann nicht mehr nur primäre Sinneserfahrungen, sondern es geht um einen insgesamt erfahrungsbasierten, phänomenologischen Unterricht. Diesem Ansatz liegt die Überzeugung zu Grunde, die insgesamt in einer phänomenologisch ausgerichteten Philosophie zum Tragen kommt, dass nämlich in jeder Sinneserfahrung, in jedem Gegenstand der Erscheinungswelt etwas von dessen Eigenqualität und eigentümlicher Beschaffenheit *erfahren* werden kann, welches nicht unmittelbar in sprachliche Formen oder Begriffe übertragbar ist. Wir haben es hier mit der Unverfügbarkeit der Dinge zu tun. Käthe Meyer-Drawe spricht in ihrer phänomenologisch orientierten Pädagogik von dem „Einspruch

der Dinge“.¹¹ Ein solcher Ansatz findet sich dezidiert auch bei Martin Wagenschein.¹² Im Anschluss an die Erfahrungsorientierung Goethes¹³ geht es in der Waldorfpädagogik darum, dass wir in jeder echten Sinneserfahrung etwas vom Sein der Dinge erahnen. Wir berühren und erahnen in den Sinneserfahrungen den Wahrheitsgrund der Welt, den wir uns im erkennenden Bemühen mehr und mehr erschließen, indem wir aber immer von dieser Grundahnung ausgehen und nicht einfach in selbsterherrlicher Erkenntnisabstraktion und Theorieverliebtheit darüber hinweg gehen.

- **Formenzeichen:** Der für die Waldorfpädagogik genuine und wesentliche Unterrichtsansatz des Formenzeichnens zeigt sehr anschaulich, wie individuelle Tätigkeit, die hervorgebracht und geleistet werden muss, und die darin sich erschießende Erfahrung einer in sich gültigen Gesetzmäßigkeit zusammengehen.
- **Natur- und Tierkunde:** Der Natur- und insbesondere der Tierkundeunterricht ist in der Waldorfschule so eingerichtet, dass das Verhältnis von Einzelwesen und Umkreis (in einem ökologischen Verständnis) immer ganzheitlich betrachtet wird. Das Tier ist gar nicht als Einzelwesen unabhängig von dessen ökologischer Nische zu denken. Die Schülerinnen und Schüler können besonders in Bezug auf die Tierkunde seelisch empfinden, wie ein individuelles Einzelwesen in einem ganzheitlichen Zusammenhang steht.
- **Bildlicher Unterricht:** Rudolf Steiner weist an vielen Stellen in seinen pädagogischen Vorträgen darauf hin, dass im Waldorfunterricht vor allem in den unteren Schulstufen mit Bildern und so genannten lebendigen Begriffen unterrichtet werden soll. Er warnt vor einem zu hohen Abstraktionsgrad. Es geht ihm darum, dass die Wärme der Eigenbeteiligung, die emotionale und personale Verbindung mit den Unterrichtsinhalten auf diese Weise besser angesprochen werden kann
- **Fähigkeitenbildung:** Ein wesentlicher Aspekt der Waldorfpädagogik liegt darin, dass der Fähigkeitenbildung ein hoher Wert beigemessen wird. Das hängt damit zusammen, dass Fähigkeiten auf der Handlungsebene anschaulich vergegenwärtigen und erfahrbar machen, wie individueller Vollzug und in sich gültige Gesetzmäßigkeit zusammengehen. Denn jede erworbene Fähigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie in vollständiger Übereinstimmung mit den Gesetzmäßigkeiten im Ausschnittsbereich der jeweiligen Fähigkeit individuell vollzogen wird. Wenn jemand beispielsweise lernen möchte, Geige zu spielen, dann hilft es nichts, wenn er oder sie in einem Jahr mehrere Bücher über das Geigenspielen liest und anschließend genau sagen kann, wie es geht. Eine Fähigkeit entsteht allein durch Übung. Wenn wir etwas üben, so bemerken wir, dass sich nach und nach unsere eigene Tätigkeit immer geschmeidiger und geläufiger mit den Eigenarten des Objektes (beispielsweise der Geige, aber auch einer Fremdsprache usw.) verbinden kann und die Gesetzmäßigkeiten, die dem jeweiligen Bereich zu Grunde liegen, immer besser und besser zu vollziehen in der Lage ist. Insofern stimmen in jeder Fähigkeit individueller Vollzug und in sich gültige Gesetzmäßigkeit überein.

Ich-Begriff

Neben die Bedeutung des Denkens und dessen Eigenschaften für ein Verständnis der spirituellen Dimension der Waldorfpädagogik tritt noch ein weiteres spirituelles Element, das nun vergegenwärtigt werden soll. Es geht um den Ich-Begriff der Waldorfpädagogik. In Rudolf Steiners „Philosophie der Freiheit“ zielt die sogenannte zweite Wurzelfrage auf diesen Bereich. Es heißt dort: „Darf sich der Mensch als wollendes Wesen die Freiheit zuschreiben?“¹⁴ Mit anderen Worten: Gibt es im Menschen eine Instanz, die vollständig autonom auf sich selbst begründet und von nichts determiniert ist? Eine solche Instanz kann im Sinne Steiners (aber auch beispielsweise im Sinne des Ich-Philosophen Johann Gottlieb Fichte) als *Ich* bezeichnet werden.

¹¹ Vgl. Käte Meyer Drawe (2008): Diskurse des Lernens. München.

¹² Vgl. Martin Wagenschein (TB 1999): Verstehen Lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Weinheim.

¹³ Es heißt bei Goethe: „Den Sinnen hast du dann zu trauen, nichts Falsches lassen sie dich schauen.“

¹⁴ Rudolf Steiner (1918): Die Philosophie der Freiheit. Berlin, S. 5.

Im gegenwärtigen akademischen Diskurs hat man sich von einem solchen Ich-Begriff verabschiedet. Die menschliche Persönlichkeit wird in der Regel als zusammengesetzt gedacht. Sie trägt ggf. Züge der Vererbung in sich und konstituiert sich mehr oder minder vollständig aus den Erfahrungen, die sie biographisch auf Grund der Erziehung und den Einflüssen der Umgebung, insbesondere der Peergroup erworben hat. Der Mensch ist in diesem Sinne mehr oder minder ein Konglomerat verschiedenster Sozialisationserfahrungen.

Die Waldorfpädagogik ist aus meiner Sicht gegenwärtig und auch historisch betrachtet die einzige Pädagogik, die auf einem dezidierten Ich-Begriff aufruht und sich auch danach ausrichtet. Sie kann in diesem Sinne auch als *Ich-Pädagogik* bezeichnet werden, weil sie der freiheitlichen Entwicklung des menschlichen Ich eine besondere Bedeutung beimisst. Es heißt bei Rudolf Steiner: „Das Größte, was man vorbereiten kann in dem werdenden Menschen, in dem Kinde, das ist, dass es im rechten Momente durch das Verstehen seiner selbst zu dem Erleben der Freiheit kommt. Wahre Freiheit ist inneres Erleben.“¹⁵

Ein wichtiger Aspekt dieser Aussage besteht darin, dass nicht etwa der Vermessenheit Raum gegeben wird, dass die Waldorfpädagogik selber Ich-bildend sei oder auch zu einem gewissen Abschluss führe. Die Pädagogik hat lediglich einen *vorbereitenden* Charakter. Sie bereitet etwas vor, das ggf. erst viel später, nämlich *im rechten Moment* eintritt. Das einzige, was die Waldorfpädagogik anstrebt, ist, dem Kind und Jugendlichen den pädagogischen Rahmen dafür zu geben, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler in eine gewisse Nähe zu sich selbst treten können. Das bedeutet, dass sie im pädagogischen Prozess auch wirklich als Personen, als Ich-Wesen angesprochen werden. Auch bezogen auf diesen Aspekt seien wiederum zwei Beispiele aufgeführt:

- **Klassengemeinschaft:** Meines Wissens bietet die Waldorfpädagogik weltweit die einzige Schulform, in der Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur zwölften bzw. dreizehnten Klasse gemeinsam lernen. Dies ist ein zentraler systematischer Bestandteil der Waldorfpädagogik. Womit hängt dies zusammen? Wenn man davon ausgeht, dass die Waldorfpädagogik eine Ich-Pädagogik ist, dann stellt sich die Frage, wie ein Ich gebildet wird. Etwas vereinfacht und verkürzt, aber dennoch nicht minder richtig, kann man formulieren: Ein Ich wird am Ich gebildet. Oder im Sinne Martin Bubers: Ein Ich bildet sich am Du.¹⁶

Eine Pädagogik, die als Ich-Pädagogik an der Bildung des menschlichen Ich orientiert ist, wird demnach darauf bedacht sein, dass für die Schülerinnen und Schüler entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Bezogen auf das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland muss man hierzu im Gegensatz sagen, dass es das menschliche Ich mit Füßen tritt. Dies wird ja auch von anderen Ländern bereits als Unrecht kritisiert und es wird darauf hingewiesen, dass das deutsche Schulsystem in dieser Hinsicht außerordentlich rückständig ist. Es wird im dreigliedrigen Schulsystem eine intellektuelle Hierarchisierung verfolgt, die mit rigiden Selektionsmechanismen arbeitet. Hier wird nur auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler geachtet.

Die Idee der mindestens zwölfjährigen Klassengemeinschaft in der Waldorfpädagogik schafft demgegenüber einen Rahmen, in dem sich jeder – auch ein ggf. intellektuell schwächerer Schüler – respektiert und geachtet erleben kann. Es werden individuelle Leistungen – nicht nur im intellektuellen Bereich – gleichermaßen gewürdigt und es werden individuelle Entwicklungsgeschwindigkeiten toleriert. Das mit dieser Entscheidung gewisse andere Problemstellungen und Herausforderungen auftreten, nämlich dass beispielsweise auch sehr begabte Schülerinnen und Schüler angemessen gefördert werden müssen und der schulische Anspruch nicht auf ein bloßes Mittelmaß nivelliert werden darf, ist selbstredend. Entscheidend ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler als eine Lerngemeinschaft erleben und begreifen, in der jeder seinen Platz hat, weil jeder ein individuelles, unverwechselbares Ich in sich trägt.

- **Klassenlehrerprinzip:** Auch das Prinzip des mehrjährigen Klassenlehrersystems zielt in diese Richtung. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der vertrauensvollen Begegnung mit einer

¹⁵ Rudolf Steiner (1974): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. (GA 308), Domach, S. 72 ff.

¹⁶ Vgl. Martin Buber (2008): Ich und Du. Stuttgart.

als Autorität empfundenen Lehrperson ihre eigenen Persönlichkeitskräfte entwickeln. Denn in einem gewissen Sinne kann man sagen, dass jedes Ich eine Autorität für sich ist.

Zwei Aspekte einer spirituellen Dimension

Mit den vorangehenden Darstellungen sind zwei Aspekte einer spirituellen Dimension der Waldorfpädagogik beschrieben worden. Die eine Dimension ist diejenige des *Denkens*. Sie ist eher als stabil und stabilisierend zu bezeichnen, weil sie in die Gesetzmäßigkeit der Welt hineinführt und durch ein gesundes und eigenständiges Denkvertrauen den Schülerinnen und Schülern Sicherheit vermittelt. Steiners Anknüpfung an Goethes Welt- und Menschenbild bildet hier eine Grundlage der Waldorfpädagogik.

Die andere Dimension, diejenige des menschlichen Ich, ist demgegenüber viel offener und unbestimmter und in gewisser Weise auch irritierender. Sie führt in den Innenbereich des Menschen hinein, so wie er auch von dem romantischen Dichter Novalis beschrieben wird, wenn er sagt: „Nach Innen führt der geheimnisvolle Weg ...“¹⁷ Weil das menschliche Ich eben nicht vorherbestimmt oder determiniert ist (wie eine falsch verstandene Anthroposophie zuweilen nahelegt), sondern allein auf seine eigene freiheitliche Entwicklung hin veranlagt ist, zählt es zu den Herausforderungen der menschlichen Existenz, welche pädagogisch begleitet wird, das eigene Innere als den Maßstab für den eigenen Lebensweg zu erfahren.

Diese zwei Aspekte einer spirituellen Dimension bilden zwei Grundsäulen der Waldorfpädagogik, die den Schülerinnen und Schülern Vertrauen zum einen in einen sinnvollen und gesetzmäßigen Weltzusammenhang, der durch die eigene Denktätigkeit erschlossen wird, und zum anderen in die freiheitliche Selbstgestaltung des eigenen Ich vermitteln.

Man kann nun fragen, worauf eine Pädagogik aufbaut, die eine solche spirituelle Dimension *nicht* anerkennt. In letzter Konsequenz müssen die Stichworte für eine *anti-spirituelle* Pädagogik *Zufalls-evolution* und *Determinismus* lauten. Denn wenn man davon ausgeht, dass das menschliche Denken nicht in die Gesetzmäßigkeit der umgebenden Welt einzutreten in der Lage ist und diese Gesetzmäßigkeit in der Folge auch geleugnet wird, dann erscheint die Welt als das Produkt einer blinden und zufälligen Evolution, die ein Bewusstseinswesen hervorgebracht hat, welches im Kern materialistisch determiniert ist. Zu diesem Weltbild schafft die Waldorfpädagogik eine Alternative. Es wäre vor diesem Hintergrund fatal, würde sie sich nicht ihres eigenen spirituellen Anliegens selbstbewusst versichern.

Prozessbewusstsein

Zum Abschluss sei noch ein weiteres Merkmal, das für ein spirituelles Bewusstsein bedeutsam ist, hervorgehoben: Rudolf Steiner und auch Johann Gottlieb Fichte machen in ihren philosophischen Schriften darauf aufmerksam, dass das menschliche Ich nicht in der Reflektion, sondern nur als Vollzug, als Tat erfahren werden kann. Dieser Aspekt spielt in den künstlerischen Unterrichtsfächern der Waldorfschule, insbesondere in der Eurythmie eine große Rolle.

Dies sei etwas näher betrachtet: Als ehemaliger Lehrer an einer Waldorfschule erinnere ich mich daran, dass wir oft – beispielsweise bei Abiturprüfungen oder Genehmigungsverfahren – Kollegen von Regelschulen bei uns zu Gast hatten, die dann auch unsere Schüler erlebten. Diese Kollegen schienen unisono von unseren Schülern sehr beeindruckt zu sein, indem ihnen die offene, selbstbewusste und zuversichtliche Ausstrahlung der Schüler imponierte. Das ist es ja gerade, was wir wünschen, dass unsere Schülerinnen und Schüler selbstbewusst, kräftig und lebenszuversichtlich aus der Schule in die Welt gehen. Die Kollegen von der Regelschule bemerkten dies, sahen darin aber nicht unbedingt einen Zusammenhang mit unserer Pädagogik. Auf einen solchen Zusammenhang möchte ich aber hier vorsichtig hinweisen.

Wir können bemerken, dass wir habituell mehr und mehr in einer Art reflektierten Bestätigungskultur leben. Was wir tun und sind, zählt nur wenig, aber was wir an Bewertungen erfahren, was uns durch verschiedene Medien als Aufzeichnung dessen, was wir getan haben, verfügbar ist, das allein scheint zu zählen. So hören Eltern, Großeltern, Tanten und Onkel in einer schlechten Manier nicht

¹⁷ Novalis: Blütenstaub. Fragment Nr. 16.

auf *vor* einem Kind *über* das Kind zu sprechen und hervorzuheben, was es alles kann oder auch nicht kann, was es gesagt hat usw. Damit tritt – aus meiner Sicht – in das frühkindliche Bewusstsein ein hypertropher Reflexionsrahmen. In der Schule geht es dann weiter: Es zählt wiederum nicht, was das Kind sagt und tut, sondern allein wie es seitens der Lehrperson am Ende bewertet wird. Erst in der externen Bewertung bekommt dasjenige, was das Kind vielleicht mit Freude und Leidenschaft getan hat, ein Gewicht und bei einer schlechten Benotung ggf. ein solches, dass es fortan keine Lust mehr hat, sich Mühe zu geben. Durch Foto- und Filmmedien wird diese Erfahrung eines gewissemaßen externalisierten und dann auch erst zugänglichen, weil dokumentierten Wertes noch verstärkt. Unsere gegenwärtige populäre Medienkultur überspitzt dies noch, indem suggeriert wird, dass allein die Inszenierung im und durch das Medium an sich schon werthaltig sei. Dies führt bekanntlich zu einem erschreckenden Niveauverlust.

Aus Sicht der Waldorfpädagogik ist es in der Erziehung außerordentlich wichtig, dass den Kindern und Jugendlichen nicht ständig ein Bewertungsspiegel vorgehalten wird, durch den dann erst im Nachhinein der Wert dessen, was man gesagt oder getan hat, von außen bestimmt wird. Für ein gesundes Selbstbewusstsein ist es wichtig, dass man im Prozess des Tuns selber erlebt und erfährt, ob es gut oder schlecht, richtig und angemessen ist, so wie man beim Musizieren im Prozess sofort den falschen Ton vernimmt, ihn entsprechend prozessual korrigiert und nicht erst später darauf aufmerksam gemacht werden muss. Gerade der Eurythmieunterricht hat hier eine besondere Funktion. Er arbeitet eben nicht – wie beim Ballett – mit Spiegeln oder wie es im Sport der Fall ist mit vorgegebenen Leistungsfaktoren (Tore, gewonnene Zweikämpfe, Geschwindigkeits- oder Weitenmessungen usw.), sondern die Eurythmie ist darauf angelegt, dass durch eine vertiefte Wahrnehmung und Aufmerksamkeit ein kontinuierliches Prozessbewusstsein (im Gegensatz zu einem diskontinuierlichen Reflexionsbewusstsein) aufrecht erhalten wird. Dies erinnert an den bekannten Mythos von Orpheus und Eurydike. Es heißt, dass Orpheus nach dem Tod seiner Geliebten Eurydike von so großer Trauer erfüllt gewesen sei, dass er den Mut aufbrachte, in die Unterwelt hinabzusteigen, um seine Geliebte vom Tod zu erlösen und sie wiederum mit sich in die Welt der Lebenden zu führen. Der Gott der Unterwelt Hades hat diesem Ansinnen statt gegeben unter der Bedingung, dass Orpheus vorangehe und dass er sich nicht durch das Zurückblicken versichern dürfe, ob Eurydike ihm auch wirklich folgt. Bekanntermaßen hat Orpheus dieser Bedingung nicht entsprochen und daher Eurydike zum zweiten Mal verloren.

Ebenso ist es mit dem menschlichen Ich. Um ihm nahezukommen, müssen wir bereit sein, in die Tiefen unseres Innern hinabzusteigen. Wir können es aber nur in unser Bewusstsein holen, wenn wir im tätigen Vollzug voranschreiten. In der reflexiven, rückblickenden Vergegenwärtigung ist uns unser Ich nicht zugänglich. Es entzieht sich uns. Wir laufen, wie die gegenwärtige Medienkultur erschreckend zeigt, sogar Gefahr, dass wir es verlieren. Das menschliche Ich erscheint als das zarte Bewusstsein unserer selbst in jedem unserer Vollzüge und wir lernen es im Vollzug immer sicherer und selbstbewusster zu ergreifen.

Prof. Dr. Jost Schieren ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Waldorfpädagogik und Leiter des Fachbereiches Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn.