

Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz?

Eine Studie zur Alltagsorientierung von Waldorflehrern

Von Heiner Barz

Für Agnes

„Es ist in ihn, wenn auch noch so getrübt, etwas Wesentliches verschlagen“, notiert Ernst Bloch schon 1912 über Rudolf Steiner – und dennoch steht die von Bloch andernorts angeregte Arbeit noch immer aus: „Ohne Wünschelrute und versuchte Goldwäscherei“, so Blochs 2 Postulat 1935, könne ein „vorgeschrittenes Bewußtsein“ an Steiner nicht vorbeigehen.

Zwar sind erste Anzeichen einer Aufarbeitung der Steinerschen „Hexenbinsen“ (Bloch) zu verzeichnen: In den letzten Jahren ist die Auseinandersetzung zwischen akademischer und anthroposophischer Pädagogik endlich in Gang gekommen.³ Die Fortschritte der Lebensweltforschung in den Sozialwissenschaften, in der Erziehungswissenschaft als „Alltagswende“⁴ apostrophiert, wurden indessen bis heute nicht an der Waldorfpädagogik erprobt. Dabei steht hier erstmals ein Forschungsinstrumentarium zur Verfügung, von dem die Einlösung des Blochschen Rufs nach „Goldwäscherei“ am ehesten erwartet werden darf.

Von dieser Überlegung ließ sich das im folgenden in Ausschnitten vorzustellende Forschungsprojekt leiten. Es basiert auf drei- bis fünfständigen Interviews, mit zehn Waldorflehrern, in denen diese – jenseits künstlicher Frage- und Antwortspiele – möglichst frei über ihre Tätigkeit erzählten. Der dem jeweiligen Gesprächsverlauf flexibel angepaßte Themenkatalog umfaßte die Beschreibung des Unterrichtsalltags, das subjektive Erziehungskonzept⁵, die Gründe für die Berufswahl, das Verhältnis zur Anthroposophie, die persönliche Wahrnehmung Rudolf Steiners und die Bewertung der Waldorfpädagogik im Vergleich zur Regelschule.

Ausgangspunkt war dabei, daß der in der offiziellen Waldorfpädagogik vertretene Anspruch, einzig in der Erkenntnistheorie Steiners sei der Schlüssel zur selbst von Kritikern anerkannten, fruchtbaren Praxis zu finden (vgl. z. B. Schneider 1982), der philosophischen Kritik nicht standzuhalten vermag (vgl. zuletzt Treml 1987, Barz 1992). Statt in der „reinen Lehre“ des toten Steiner wurde hier also im Alltagswissen der heutigen Lehrer das Geheimnis des Erfolgs vermutet. Alltagswissen wird dabei in Anlehnung an Luckmann verstanden

¹ Bloch 1977, 82.

² Bloch 1962, 195.

³ Vgl. z. B. Barz 1984, Prange 1985, Ullrich 1986, Kiersch 1987a/b, Hansmann 1987, Paschen 1987, Rittelmeyer 1989, Bohnsack 1990.

⁴ Vgl. z. B. Lenzen 1980, Derbolav 1981.

⁵ Explizit thematisiert wurden dabei u. a. der Umgang mit Störungen, das Thema Sexualität, die Erziehungsziele, die positive Schulutopie, pädagogische (Miß-)Erfolgslebnisse.

„als strukturierte und (subjektiv) stimmige Ansammlung von Wirklichkeitsorientierungen [...], deren Hauptfunktion darin besteht, Handlungsanleitungen zu geben.“ (1981,92)

Alltagswissen als der eigentlich „harte Kern“ der Waldorfpädagogik muß somit keineswegs eine originalgetreue Reproduktion der Steinerschen Lehren darstellen – obgleich darin sicher *auch* deren Ablagerungen zu identifizieren sein werden.

Methoden

Die dabei verwendete Methode bildet einen Baustein der „Lebensweltforschung“, wie sie im SINUS-Institut schon in den 70er Jahren entwickelt wurde. Dieser Forschungsansatz⁶ greift den bereits um die Jahrhundertwende von Empiriokritizismus (Mach, Avenarius) wie Phänomenologie geforderten Rückgang auf die reine, ursprüngliche Erfahrung („Zu den Sachen selbst“) auf, der ab 1930 von Husserl im emphatischen Begriff der „Lebenswelt“ terminologisch fixiert⁷ und von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (1979, 1984) für die verstehende Soziologie fruchtbar gemacht wurde.

Ungeachtet des akademischen Verdikts, „daß es ein tragfähiges Konzept und einen präzisen Begriff von ‚Lebenswelt‘ noch gar nicht gibt“ (Welter 1986, 20), ungeachtet auch der bislang unbeantworteten Frage nach den Gültigkeitskriterien (Lüders/Reichertz 1986, 94) – „allein das Geschick oder die Genialität des beobachtenden und beschreibenden Forschers sind der Garant für die ‚Realitätshaltigkeit‘ der Milieudeskriptionen“, heißt es dort etwas lapidar – ungeachtet also der ebenso ufer- wie ergebnislosen Methodendebatte der letzten Jahre kann die bei SINUS seit Jahren bewährte Methode neben der ständig wachsenden Nachfrage kommerzieller Interessenten auch auf Anerkennung im akademischen Lager verweisen. Vor allem die „Rechtsradikalismus-Studie“ (1981) und die Forschungen zu „Jugend und Wertewandel“ (1983,1984) wurden aufgrund ihrer diagnostischen Tiefenschärfe zu Klassikern der neueren Sozialforschung.⁸ Dabei geht es diesem Konzept nicht um die bloß deskriptive Verdoppelung des Alltagsbewußtseins, sondern durchaus um die Fortschreibung guter hermeneutischer Traditionen als *Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen*. Das Erkenntnisinteresse beschränkt sich also nicht auf solche Interpretationen, die von den Textproduzenten selbst als richtig angesehen würden: Im Zweifelsfalle muß der Interpret den Sprecher bzw. Schreiber besser verstehen als dieser sich selbst. Soweit vom Material gefordert, werden dabei auch Anregungen der von Alfred Lorenzer entwickelten sozialpsychologischen Analyse von

„Weltanschauung als Wiederkehr des Irrational-Desymbolisierten, als Organisator einer *symp-tombestimmten Massenbildung*“ (1988, 134)

⁶ Der Verfasser ist als freier Mitarbeiter des SINUS-Instituts seit mehreren Jahren mit allen Ebenen des Lebenswelt-Forschungsdesigns vertraut.

⁷ Vgl. Janssen 1980, 151 und Bergmann 1981.

⁸ Die in qualitativen Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse wurden damals repräsentativen Erhebungen zugrunde gelegt. Ergebnis u. a.: „13% der bundesdeutschen Wähler haben ein rechtsextrêmes Weltbild.“ Was 1980 als geradezu unglaubliche Behauptung durch die Medien ging, wurde 10 Jahre später durch die Wahlerfolge der Republikaner bestätigt! So wenig erfreulich dieses „Gütesiegel“ freilich ist, so widerlegt es doch den Beliebigkeitsvorwurf gegenüber der verwendeten qualitativen Methode!

aufgegriffen. Die auf Tonband aufgezeichneten „fokussierten Explorationen“ wurden dementsprechend einer mehrstufigen, qualitativen Auswertung unterzogen, die über die deskriptive Befundaufbereitung (Fallanalysen, themenspezifische Sinngruppenbildung) schließlich zu interpretativen Hypothesen führt (Typenanalyse, Metaphernanalyse etc.).

Ich breche den knappen methodologischen Aufriß hier ab – zumal selbst einer der Protagonisten der Methodendiskussion eingesteht:

„Über Methoden und Methodologien sollte man eigentlich nichts Theoretisches schreiben. Ihre Praktikabilität und theoretische Legitimation ergeben sich vielmehr daraus, daß man sie in ihrem praktischen Verwendungszusammenhang [...] explizit beschreibt und am Material begründet.“ (Soeffner 1989, 51)

Erwähnen will ich lediglich noch, daß bei der Zusammensetzung der Stichprobe Wert gelegt wurde auf eine ausgewogene Streuung nach Geschlecht, Alter und Dienstalter.⁹ Um einer Verzerrung der Ergebnisse durch mögliche Besonderheiten einer einzelnen Schule vorzubeugen, wurden Lehrer aus zwei Schulen befragt. Außerdem wurden zu gleichen Teilen Fach- und Klassenlehrer ausgewählt.

Ergebnisse

Der Übersicht wegen erscheint mir die Unterscheidung von vier zentralen Dimensionen sinnvoll. Einmal handelt es sich dabei um fruchtbar zu machende *Anregungen* für das gesamte Bildungswesen, bzw. für die Allgemeine Pädagogik. Ein weiteres progressives Potential des Alltagswissens stellt die *Selbstkritik* hinsichtlich individueller Fehler und kollektiver Fehlentwicklungen dar. Drittens – damit komme ich zu den nötigen Korrekturen am Selbstbild der Waldorfpädagogik – ergaben sich z. T. erhebliche *Diskrepanzen* zwischen der offiziellen Lehre und den alltagsrelevanten Überzeugungen. Und schließlich ist auf die latenten *Gefahren* einer fundamentalistisch aufgefaßten Anthroposophie aufmerksam zu machen. Zunächst zu den

Anregungen für die Allgemeine Pädagogik

Aus den ausführlichen Schilderungen des Unterrichtsalltags ergaben sich acht subjektiv bedeutsame methodische Grundprinzipien: Zunächst die relativ leicht nachvollziehbare *altersspezifische Auswahl der Stoffe und Methoden* (1) sowie die bewußte „*rhythmische*“ *Gestaltung* (2) (Wechsel von Rezeption und Produktion, von Kopf- und Handarbeit, Ernst und Heiterkeit etc.). *Ganzheitlichkeit* (3) und betont *lehrerzentrierte Sozialerziehung* (4) – etwa die Einsicht in den „heimlichen Lehrplan: Lehrerpersönlichkeit“ (WPB 1982) – waren

⁹ Um Mißverständnissen vorzubeugen: Anspruch einer kleinen Stichprobe von 10 Probanden kann natürlich nie echte Repräsentativität sein. Trotz der Bemühung um eine ausgewogene Streuung gewisser Eckdaten der Gesprächspartner geht die Intention vorrangig in Richtung maximaler Tiefenschärfe, um so Hypothesen zu generieren, die in einer eventuellen späteren repräsentativen Erhebung zu testen wären.

weitere, hier nicht weiter zu verfolgende Merkmale. Bei der Bemühung um die ebenso wirklichkeitsnahe wie vieldimensionale, eigene Primärerfahrung ermöglichende Aufbereitung exemplarisch ausgewählter Unterrichtsinhalte möchte ich dagegen etwas verweilen. Unter dem Stichwort *Morphologie* (5) kann man die intendierte Schulung des „anschauenden Denkens“ durch die Ermöglichung unmittelbarer Erfahrungen mit den Dingen selbst zusammenfassen. Hervorgehoben wurde immer wieder das Verweilen bei der elementaren Wahrnehmung der *eigenen* Sinne – bei weitestgehendem Verzicht auf Medien. „Keine Konserven“ ist die Devise: Lehrervortrag statt Videos, Tafelbild statt Folien, Epochenhefte statt Schulbücher. Wichtig ist für die erstrebte Verwurzelung des Denkens im eigenen Erleben ferner die gezielte Berücksichtigung des spezifischen „*Schlafbewußtseins*“ (6): In einer Art „didaktischem Zweischritt“ sollen z. B. neue Unterrichtsstoffe immer erst eine Nacht „absinken“ (bzw. „mit dem Astral-Leib den Körper verlassen“), bevor sie am nächsten Tag begrifflich verarbeitet werden. Auch zwischen den Epochen rechnet man mit einer „produktiven Verwandlung“, einer „Reifung und Klärung“ des scheinbar vergessenen Stoffes: „Es wird regelrecht pädagogisch auf das Vergessen gebaut.“

Damit scheint in der Waldorfpädagogik ein im Zuge der konsequenten Wissenschaftsorientierung der Curricula in der akademischen Lehrerbildung in den Hintergrund gedrängtes Paradigma die Praxis anzuleiten: Das exemplarische oder genetische Lernen wie es v. a. durch Martin Wagenschein¹⁰ entwickelt wurde. Nicht zufällig knüpfen sowohl die Waldorfpädagogen wie auch Wagenschein immer wieder an Goethe an, wenn sie dem Verweilen bei der sinnlichen Unmittelbarkeit unermüdlich das Wort reden. Deren fundamentale Bedeutung hat etwa auch Carl Friedrich von Weizsäcker im Blick, wenn er in seinem Kommentar zu Goethes Naturwissenschaft schreibt:

„Für die neuzeitliche Wissenschaft genügt es, daß ein Forscher die sinnliche Erfahrung gemacht hat und jeder andere sie grundsätzlich wiederholen könnte [...] ‚Erfahrung‘ wird der Sinneseindruck für die Wissenschaft gerade dadurch, daß er wiederholbar ist. Das Wiederholbare aber ist ersetzbar. Die Sinneserfahrung, in der Goethes Wissenschaft wurzelt, ist seine eigene, ist unersetzlich.“ (1988, 541)¹¹

Die erwähnte Patenschaft der goetheschen Naturbetrachtung gilt um so mehr für die im Alltagsverständnis von Waldorfllehrern lebendige *Symbolik* (7), kann diese doch als Zentrum von Goethes Weltanschauung gelten. (Vgl. Lurker 1988, 244 f) In diesem Sinne faßt z. B. C. F. von Weizsäcker (1988, 540) die Quintessenz des Unterschieds von neuzeitlich-naturwissenschaftlicher und goethescher Naturbetrachtung zusammen in den Gegensatzpaaren *Allgemeinbegriff vs. Gestalt* und *Gesetz vs. Symbol*. Ganz im Sinne Goethes werden von Waldorfllehrern offenbar Innen und Außen, Oben und Unten, Idee und Erscheinung, das Besondere und das

¹⁰ Vgl. z. B. Wagenschein 1965, 1990 sowie Heft 1/1990 („Lehrkunst“) dieser Zeitschrift.

¹¹ Werner Heisenberg wird durch Goethe an den Unterschied der beiden Erkenntnisarten „Episteme“ und „Dianoia“ in der platonischen Philosophie erinnert: „Episteme ist eben dieses unmittelbare Gewißwerden, auf dem man ruhen kann, hinter dem man nichts weiter zu suchen braucht. Dianoia ist das Durchanalysieren können, das Ergebnis des logischen Ableitens. Auch bei Platon wird deutlich, daß nur die erste Art der Erkenntnis, die Episteme, die Verbindung mit dem Eigentlichen, dem Wesentlichen, mit der Welt der Werte vermittelt.“ (1976, 71)

Allgemeine, Zeichen und Sinn, Gebärde und Seele, Mensch und Kosmos nicht nur aufeinander bezogen, sondern gleichsam als zwei Seiten einer Gleichung behandelt, die sich wechselseitig erhellen. Man könnte von einem ubiquitären anthropozentrischen Symbolismus sprechen, indem Farben, Pflanzen- und Tiergestalten, Gesten und Bewegungen, Naturphänomene etc. als Chiffren innerseelischer Potentiale bewußt wahrgenommen und als solche pädagogisch gezielt eingesetzt werden. Die ausdruckspsychologische Interpretation der Physiognomie, des Bewegungsduktus, der Sprache, der Schrift, der Mimik, der Kleidung, der Vorlieben etc. des einzelnen Schülers gehört ebenfalls hierher. Und nicht zuletzt der gezielte Einsatz von Kunstproduktion und -rezeption (Musik, Bilder, Plastik, Eurythmie, Poesie, Märchen, Sagen, Geschichten) sowie einer aktuell geschaffenen Bildersprache (Bsp.: Zeugnisprüche) als einer Art homöopathischer Seelentherapie belegt die Lebendigkeit symbolischen Denkens in der Waldorfpädagogik.

Wenn dabei auch vor gewagten Anthropomorphismen nicht halt gemacht wird, so zeigt sich in der Waldorfpädagogik in dieser Hinsicht die direkte Anknüpfung an Steiner, von dem der Argentinier Jorge Luis Borges schrieb, daß er „im Menschen eine Art Verzeichnis oder Auszug des nichtmenschlichen Lebens“ (1965, 71) erblickte. Schon Goethe hatte ja Mensch und Natur symbolisch gleichgestellt, wenn er z. B. erklärte: „Alles Existierende ist ein Analogon alles Existierenden.“ (1988, 368)

Schließlich scheint mir im Begriff der *Selbstorganisation* (8) ein letztes, das Alltagsbewußtsein bestimmende Prinzip zu liegen: Die Selbstverwaltung auf allen Gebieten (Schulbau, Anschaffungen, Finanzen, Kultur, Personalfragen etc.) birgt Gestaltungsmöglichkeiten, freilich auch zeitintensive Verpflichtungen. Die „quasi unternehmerische Selbständigkeit“ („mit vollem Risiko“) wird dabei stolz betont. Desweiteren gilt Eltern- und Konferenzarbeit als äußerst wichtige, integrale Aufgabe des Schulehaltens – „nicht nur als Feuerwehr, wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist.“ Aber auch z. B. die Erfolgskontrolle am Ende des Unterrichts durch den Lehrer selbst, deutet auf Selbstregulation und Eigenverantwortung: Warme Schülerhände beim obligatorischen abschließenden Händedruck und leuchtende Augen sollen eine richtig dosierte Inanspruchnahme aller „Seelenkräfte“ signalisieren. Die Anregung einiger Gesprächspartner jedenfalls, auch in staatlichen Schulen den Direktor abzuschaffen oder wenigstens zu wählen und neue Lehrer durch das Kollegium zu bestimmen (anstelle der Beiordnung von außen), könnte ein erster Schritt in Richtung „Staatsabbau“ sein, für den übrigens auch Richard von Weizsäcker votierte, wenn er „die Notwendigkeit, den Schulleiter und Lehrer frei verantwortlich arbeiten zu lassen“ (1988, 18) betonte.¹²

Diskrepanzen zwischen reiner Lehrer und Alltag

Die Temperamentenlehre konnte aus den Schilderungen des alltäglichen Unterrichts überhaupt nicht und bei den weiteren Themen nur in sehr vereinfachter Form identifiziert werden, etwa wenn es hieß, daß die eher „geistig-seelisch aktiven“

¹² Die jüngste Karriere des Paradigmas der Selbstorganisation in den Naturwissenschaften und in der Wissenschaftsphilosophie (vgl. Schmidt 1987) ist ein weiterer Hinweis darauf, daß in der Waldorfpädagogik in dieser Hinsicht – womöglich nicht nur pädagogische – Pionierarbeit geleistet wurde und wird.

Kinder („schwärmerisch, verträumt“) und die eher „leiblich-gebundenden“ Kinder („essen immer unter der Bank“) gezielt angesprochen würden. Für die Reinkarnations- und Karmalehre gilt ähnliches: Sofern sie überhaupt eine Rolle spielt – ebenso wie die Temperamentenlehre wurde sie von keinem Gesprächspartner spontan thematisiert –, scheint sie einmal dem fraglos vorhandenen pädagogischen (Über-)Eifer eine Grenze zu ziehen, zum anderen der Entlastung angesichts offensichtlicher pädagogischer Ohnmacht (Extremfall: Schülerelbstmord) zu dienen, indem sie das Fatum ins Spiel bringt.

Auch die Betonung des formalen bzw. rein prozeduralen Aspektes des anthroposophischen Erkenntnisweges, wie sie sich im „offiziellen“ Waldorfschrifttum findet (exemplarisch z. B. bei Schneider 1982), konnte nicht bestätigt werden. Soweit dieser Aspekt für die Praxis subjektive Relevanz hat, handelt es sich vor allem um Selbsterziehung im Sinne von Selbstbeherrschung (Affektkontrolle) und um den Erfahrungsnachvollzug innerhalb des vorgegebenen „spirituellen Realismus“.

Daß sich das verehrungsvolle Verhältnis einiger Gesprächspartner zu Steiner oder auch die Berufswahl als Erweckungserlebnis („als 33-jähriger wachte ich eines Morgens auf und wußte: ‚So geht es nicht weiter‘“) nur in religionssoziologischen, bzw. -psychologischen Kategorien adäquat beschreiben ließe, widerspricht ebenfalls dem Selbstverständnis.¹³ Über die dem Selbstbild wohl am entschiedensten widerstreitende unterschwellige Aggressivität wird weiter unten noch zu sprechen sein.

Selbstkritik gegen Versteinerung

Umgekehrt belegen u. a. die Befunde zu den explizit erhobenen „Schwächen der Waldorfpädagogik“ und zur „Charakterisierung der Regelschule“ (vgl. die nebenstehende Übersicht) ein durchaus hohes Maß an Selbstkritik. Die Reduzierung der Klassenstärke wird dabei offensichtlich als drängendstes Problem erlebt.¹⁴ Großes Unbehagen knüpft sich auch an den zu kleinen Anteil von Kindern aus sozial schwachen Verhältnissen. Aber auch „Versteinerungstendenzen“, blinder Glaubensbereitschaft („Die lebendige Menschenkunde erstarrt oft zum Rezept“) oder der Verleugnung des Weltanschauungscharakters der Waldorfpädagogik gilt die „Kollegenschelte“. Die Gefahr der Überbehütung („Der Lehrer als Glücke“) gerade durch Klassenlehrer, die die Liebe ihrer Schüler als Ersatz für fehlende Partnerbeziehungen (miß-)brauchen, wird von jüngeren Lehrern ebenso gesehen

¹³ Wie überhaupt der größte Teil der Befunde hier unberücksichtigt bleiben muß, kann auch hinsichtlich des Belegmaterials für die Religionsaffinität nur auf die geplante Buchveröffentlichung verwiesen werden.

¹⁴ Ein Problem allerdings, das derzeit kaum lösbar sein dürfte, selbst wenn sich die Waldorfpädagogik von ihrer bisherigen pädagogischen Begründung abwenden würde, die große Klassen wegen der Durchmischung in Hinsicht auf soziale Herkunft und Temperamentsanlagen fordert. Denn die ökonomische Begründung – die Deckung der Schulkosten – dürfte wesentlich schwieriger aus der Welt zu räumen sein, zumal wenn – wie Ende 1989 in Baden-Württemberg geschehen – die ohnehin knappen staatlichen Zuschüsse weiter zusammengestrichen werden.

Übersicht 1:

Charakterisierung der Regelschule

(durch Lehrer an Waldorfschulen)

Wahrung des sozialen Querschnittes in der Klassenzusammensetzung

- Größere Vielfalt der Herkünfte und Horizonte
- Die Waldorfschule erreicht nur bildungsinteressierte Eltern

Optimale Klassengröße

- In kleineren Klassen kann der einzelne öfter „drankommen“

Einzelne hervorragende Lehrer, z. T. innovativ und gut ausgebildet

Größere Sachmittel

- Anschaffungen (z. B. von Medien) sind daher weniger problematisch

Die Schule als Symptom gesamtgesellschaftlicher Tendenzen

- Die „allgemeine Verblendung menschlicher Werte“ kann man nicht allein der Schule anlasten
- Oft fordern gerade Eltern und Schüler Anpassung an Wirtschaft und Technik

Wissensvermittlung statt Menschenbildung

- Orientierung des Unterrichts an der quantifizierenden Wissenschaft („Zergliedern“, „Methodengeklapper“, „Notenschraube“) statt am Erleben elementarer Wesensqualitäten
- Kunst als „KW-Fach“ (= kann wegfallen)
- Der „rein kopfmäßige Drill“, die „intellektuelle Überzüchtung“ bewirken die „Abtötung des Seelischen“
- Der Verlust des Seelischen bewirkt, daß die Schüler „schneller verbraucht“ sind. Resultat: In oberen Klassen „resignierte Schüler“ („haben wir eigentlich nicht“)

Outputorientierung

- Zu starke Ausrichtung auf technische, wirtschaftliche und politische Vorgaben

Weisungsabhängigkeit

- Keine Unterrichtsfreiheit, rigide Lehrplanvorgaben
- Die hierarchische Struktur (Direktor, Oberschulamt, ...) verhindert Eigeninitiative („Man kann sich nur anpassen oder aufhören“)

wie die einer dogmatischen Technikfeindlichkeit, vor allem wenn sie ihnen als normative Restriktion bzw. als Ansprüche entgegentreten: Etwa, wenn von ihnen verlangt wird, unterrichtsfreie Zeit zum größten Teil in der Schule zu verbringen oder selbst in der Oberstufe auf Lehrfilme gänzlich zu verzichten. Ebenfalls kritisiert wurde die Vernachlässigung des Fachlichen zugunsten verniedlichender Kindertümelei:

„Alles wird in Geschichten und Märchen eingepackt ... Aber man kann sich nicht nur von Schokoladenpudding ernähren – auch wenn er nicht mit Dr. Oetker, sondern auf Schrotgrundlage zubereitet ist.“

Gefahren des anthroposophischen Fundamentalismus

Vorwürfe wie Dogmatismus (Ullrich 1986), Missionierungseifer (Kelber 1983), Körperfeindlichkeit (Beckmannshagen 1984), Schwarze Pädagogik (Rudolph 1987), psychische Abhängigkeit der Waldorfpädagogen von ihren Educanden – die Waldorflehrer bräuchten ihre Schüler „wie der Zahnarzt die Karies“, meint z. B. Prange (1985, 166) – wurden bereits öfter aufgrund einzelner Erfahrungen erhoben. Durch die Ergebnisse dieser Studie kann nun zwar die Stichhaltigkeit dieser Vorwürfe nicht epidemiologisch – also im Hinblick auf Ausmaß und Verbreitung – überprüft werden. Wohl aber ergaben sich zahlreiche Hinweise auf ein psychologisches Bedingungsgefüge, das die angedeuteten Schwachstellen weniger als Entleisungen denn als konstitutionelle Gefahren erscheinen läßt.

Zunächst bestätigte sich die fast schon sprichwörtliche, an den Pietismus erinnernde Körper- und Lustfeindlichkeit, von der allerdings auch gesagt werden muß, daß sie mittlerweile innerhalb der Waldorflehrerschaft auf Kritik stößt. (Vgl. Übersicht 2) In engem Zusammenhang damit steht eine Art puritanische Leistungsfrömmigkeit¹⁵, wie sie sich v. a. an der Charakterisierung des „Typischen Waldorflehrers“ ablesen läßt. (Vgl. Übersicht 3 und 4)¹⁶ Sie verbindet innerweltliche Askese mit Werkgerechtigkeit, also mit einem hohen Arbeitsethos, das häufig bis zur regelrechten Arbeitssucht gesteigert scheint. Hier liegt möglicherweise das innerste Geheimnis eines frappierenden Widerspruchs der anthroposophischen Bewegung insgesamt: Das Geheimnis nämlich der Diskrepanz zwischen einer bisweilen mit Gruppen wie den „Zeugen Jehovas“ verglichenen Weltabgewandtheit und Weltfremdheit einerseits und einer im Vergleich mit allen Weltanschauungs- bzw. religiösen Sondergemeinschaften heute wohl einzigartigen praktischen Breitenwirksamkeit. Der Gedanke der protestantischen Ethik (vgl. Weber 1973), im selbstlosen beruflichen Streben zeige sich die wahre Demut, ja, in den weltlichen Werken und Erfolgen zeige sich, wen Gott erwählt habe, – dieser calvinistische Grundsatz wirkt offensichtlich in einer ins Indische projizierten Form in der Anthroposophie fort: Die Erfüllung der Berufspflichten gilt nicht mehr als Gottesdienst, sondern der „Abtragung von Karma“. Doch damit ist erst die kognitive Seite des anthroposophischen „Worksaholism“ beleuchtet.

Mindestens ebenso wichtig scheint mir die latente Funktion im affektiven Bereich. Neuere Erkenntnisse der Arbeitspsychologie zur Arbeitssucht legen einen ursächlichen Zusammenhang zwischen unterschweligen Bedürfnissen, verdrängten Konflikten einerseits und der Flucht in die Arbeit andererseits nahe:

¹⁵ Die Religionspsychologie unterscheidet idealtypisch: Leistungsfrömmigkeit als gewissenhafte Erfüllung äußerer Vorschriften und selbstgewählter Werke im Unterschied zur dionysischen Frömmigkeit der Hingabe und der Gnade. (Vgl. van Dijk 1983)

¹⁶ Neben den hier wiedergegebenen Befunden zur Arbeitsorientierung wurden noch die äußere Erscheinung, Lebensstil, Persönlichkeit, Familiensituation, Freizeit und Urlaub berücksichtigt.

Übersicht 2

Das Thema Sexualität im Unterricht

Einige Tabuthemen

- „Ein heikles Thema“, „eine große Scheu“, „äußerst delikat“, „ich tappe da im dunkeln“, „da hat sich Steiner wenig drüber ausgelassen“, „man würde das am liebsten ausklammern“,
- „Aufgabenbereich des Schul-Arztes“. Aber durch AIDS zunehmend Gegenstand von Konferenzen!

Rationalisierte Prüderie

Keine Aufklärung im Unterricht, denn:

- Die Schüler würden um einen Spielplatz ihrer Phantasie beraubt
- „In einem vernünftigen Zusammenleben klären sich diese Fragen von alleine“
- „Sache der Eltern“, nicht Aufgabe der Schule (AIDS soll auf Elternabend besprochen werden)
- „Man kommt sowieso immer entweder zu spät oder zu früh“
- Ist ohnehin Thema innerhalb des Lehrplans:
 - 1) Menschenkunde
 - 2) Embryologie
- „Mit Erklärungen ist vielen Dingen einfach nicht beizukommen“

Widerstand gegen die Profanierung von Sexualität

Betonung der tieferen Dimensionen von Partnerschaft und Zeugung:

- „Verantwortung ... Treue ... Moralität ... Anstand ... Andacht ... Ideale ... Keuschheit ... Askese“
- Parzival als Vorbild: Die geschlechtliche Liebe ist nur Teil einer umfassenderen Liebe
- Erleichterung der Geschlechtsrollen – Identifikation durch bewußte Kleidungswahl („Rock“)

Stellvertretende Thematisierung

- Ein für Schüler ebenso wichtiges wie unartikulierbares Thema: „Es brennt ihnen unter den Nägeln – aber sie können nicht darüber reden.“
- Stellvertretende, symbolische Thematisierung durch den Lehrer – ohne die Schüler zur Stellungnahme zu drängen
- Indirekte und natürliche Einbeziehung von Erotik – „ohne auf Kichern und Zoten zu reagieren, wenn’s in einer Ballade heißt: ‚Und er sank an ihren Busen hin!‘“

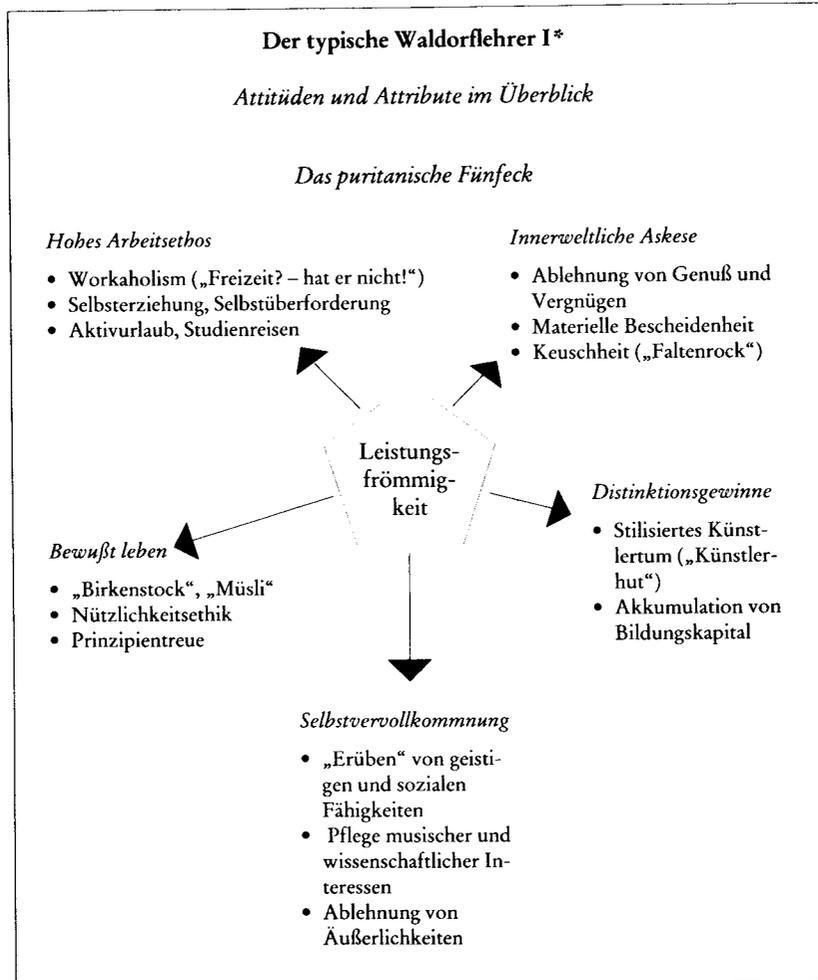
Selbstkritik

- „Oft wird versucht, sich um das Thema irgendwie drum rum zu lavieren“
- Asexuelle Grundeinstellung: Anthroposophie – immanente Gefahr zur Abwendung vom Körperlichen
- Spontanitäts-Defizit: „Sinnlichkeit ist zwar in der Kunst aufgehoben – wird aber sofort wieder durchgeistigt“

Lustfeindlichkeit

- Lust ist kein Thema, weder dem Wort noch der Sache nach

Übersicht 3



* Wenn auf dieser und der folgenden Seite „der typische Waldorflehrer“ charakterisiert wird, so ist daran zu erinnern, daß es sich hierbei um einen Idealtypus, also um ein theoretisches Konstrukt und nicht um ein real existierendes Individuum handelt. Gewonnen wurde dieser Idealtypus gleichsam als Destilat aus Interviewpassagen, die oft nur widerwillig das „Allgemeinmenschliche“ („eigentlich ist ein Waldorflehrer ein Mensch wie jeder andere auch ...“) verlassen haben. Da die stellenweise karikaturhaften Überzeichnungen von derartigen Relativierungen nichts mehr verraten, seien sie hiermit vermerkt.

Übersicht 4

Der typische Waldorflehrer II

Arbeitsorientierung

Hohes Arbeitsethos, Leistungsfrömmigkeit: „Ein anständiger Mensch erholt sich bei der einen Arbeit von der anderen!“

Das gesamte Leben als Pensum, das durchgearbeitet werden muß. Zu der Arbeit an der pädagogischen Front und der immensen Verwaltungs- und Elternarbeit kommt die aufwendige Logistik: Vorbereitung, Fortbildung, lebenslange Erarbeitung von Steiners Schriften und die mehr oder weniger konsequente Befolgung von Steiners „Angaben“ für tägliche Meditations-, Denk-, Willens- und Seelenübungen. Wie sehr dieser Anspruch auf Waldorflehrern lastet, zeigt eine im Interview kolportierte Steiner-Epistel: Von einem überlasteten Waldorflehrer gefragt, wann er denn die neueste Seelenübung noch praktizieren sollte, gab „der Doktor“ zurück: „Und was machen Sie beim Treppensteigen?“

Begeisterter Idealismus, materielle Anspruchslosigkeit, Opferbereitschaft: „Inzwischen läßt man uns wenigstens leben – obwohl die Oberstufenschüler heute oft mit größeren Autos vorfahren als die Lehrer“

Tendenz zur Selbstüberforderung: Er ist oft „gesundheitlich stark angekratzt“; typische Krankheiten sind Migräne, Ischias („vom vielen Sitzen“), Tonsillitis („vom vielen Reden“); oft sehr lange krank, bedingt durch die Ablehnung der Schulmedizin und das andere Krankheitsverständnis: Krankheit als Mahnung zur Besinnung

Hoher Verbrauch an anregenden Drogen: Schwarzer Tee, Kaffee, Zigaretten

„Immer mehr Menschen weichen Problemen in der Partnerschaft oder der Familie aus, überspielen Gefühle innerer Leere und stürzen sich stattdessen lieber in die Arbeit. Die Folge davon kann dann sein, daß man aus diesem süchtigen Arbeitsstil nicht mehr herauskommt, da sonst ja die verdrängten Konflikte wieder ins Bewußtsein zu treten drohen. Arbeitssüchtige sind kaum in der Lage, sich Muße, Freizeit und Ferien zu gönnen. Das einzige, was zählt, ist Arbeit. Arbeit ist für sie das ganze Leben.“ (Gross 1989, 2 f)

Daß eine ehemalige Waldorflehrerin ebenso scherzhaft wie bedeutungsschwer von „Entzugserscheinungen“ seit ihrer Pensionierung sprach, belegt nur, wie zutreffend die Rede von der Sucht im Zusammenhang einer sozial so anerkannten und hochgeschätzten Sache wie Arbeit, und sei es Erziehungsarbeit, ist! Was Rudolf Affemann, Leiter des „Instituts Mensch und Arbeitswelt“ in Baden-Baden, an „normalen“ Arbeitssüchtigen beobachten konnte, gilt vermutlich auch für die Genuß, Lust, Vergnügen, kurz: elementaren sinnlichen und affektiven Bedürfnissen entsagenden Waldorfpädagogen:

„Sie brauchen die Arbeit um die Löcher, die in ihrer Persönlichkeit entstanden sind, auszustopfen, und sie brauchen allmählich den Streß [...] Man kann das bei dieser Art von Menschen beobachten auch in ihrer Freizeit oder im Urlaub; sie sind ständig auf Achse. Sie haben ständig ein Programm, sie sind stolz darauf, daß ihr Terminkalender auch im Privatbereich ausgebuht

ist. Wenn sie im Urlaub sind, haben sie da auch wieder so und so viele Aktivitätspunkte, so und so viele Programme, die sie absolvieren müssen.“ (zit. nach Gross 1989, 10)

Latente pädagogische Militanz

Ein Ausdruck der durch die rastlose Tätigkeit in Schach gehaltenen Affekte könnte die völlig unerwartete Häufung militaristischer Metaphern im Sprachgebrauch einiger Interviewpartner sein. Beispiele: Der Waldorflehrer stehe „nackt vor der Phalanx“, da er über keine „Notenschraube“ verfüge; der Morgenspruch habe u. a. die Funktion „als christliche Schule *Flagge zu zeigen*“; von Zeit zu Zeit müßten die Lehrer (durch Steiner-Lektüre) „ein bißchen *aufrüsten*“; der Lehrer als Lernender müsse „immer wieder *Neuland erobern*“; bei Theaterproben könne der Schüler „*mal richtig in die Zange genommen* werden“ usw. Unerwartet war diese Beobachtung nicht nur, wegen des diametralen Gegensatzes zur offiziellen Lehre¹⁷, sondern auch wegen des durchaus friedlichen, beherrschten, z. T. sehr humorvollen Eindrucks, den die Gesprächspartner auf mich machten. Dennoch: Die sich darin äußernde latente Charakteristik der Erziehung als Kampf könnte gleichsam den Schlußstein des hier entworfenen Hypothesengebäudes zur untergründigen Psychodynamik der Waldorfpädagogen darstellen: Das Ideal der Leistungsfrömmigkeit fordert einerseits zwecks Weltvervollkommnung arbeitsame Selbstaufopferung, andererseits zwecks Selbstvervollkommnung lustfeindliche Askese. Die gestauten sinnlich-affektiven Bedürfnisse finden im Erziehungsbedürfnis ein willkommenes Ventil: Die Antipädagogik spricht hier von der „Pädagogischen Ambition“ (Braunmühl 1976, 119 ff), die „Fliegenden Blätter“ definierten schon vor hundert Jahren kurz und bündig: „Erziehen heißt den Kampf gegen sich selbst in seinen Kindern weiterkämpfen.“ Als entstellte Wiederkehr der in der Anthroposophie ausgegrenzten Sinnlichkeit, als Einblick in die „Spannung zwischen einer erkalteten Rationalität, dem ‚Druck der blinden Autorität steinerer Gesetze‘ und der Hoffnung auf Erlösung“ (Lorenzer 1988, 107) von eben diesem versteinerten Idealsystem ergibt der Verbal-Militarismus in psychoanalytischer Perspektive durchaus Sinn:

„Der ‚eigentliche‘ Wunsch darf sich in der realen Inszenierung nicht hervorwagen. Er muß in die Verhüllung einer Ersatzbefriedigung schlüpfen, das heißt, er darf sich nur in der Verzerrung zum *Symptom* äußern, sei es als symptomatisches Fehlverhalten im Umgang mit anderen, sei es als Körpersymptom oder als ‚seelisches‘ Leiden mit Angst, Depressionen usw.“ (Lorenzer 1988, 112)

„Kein wildgewordener Aggressionstrieb ist [...] so bedrohlich wie das erstarrte, gefühllos gewordene Idealsystem, das sich einer vernünftigen Kontrolle entzieht.“ (Schmidbauer 1988, 7)

Insbesondere in der psychoanalytischen Analyse des Ichs des soldatischen Mannes von Klaus Theweleit (1978, 239 ff) scheinen mir wichtige Anhaltspunkte auch zum Verständnis der aggressiven Zwischentöne zu liegen, die inmitten der allzu „heilen Insel Waldorf“ so unvermittelt auftauchen. Rastlose Tätigkeit als Schutz gegen das

¹⁷ Weder der in der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik geläufige Metaphern-Katalog – Scheuerl (1972) gliedert ihn in fünf Wurzelmetaphernbereiche – noch derjenige Steiners (vgl. Ullrich 1986, 134 ff) weiß etwas vom Lehrer als Soldaten, Eroberer oder Kämpfer.

Hereinbrechen des Verdrängten, Arbeit als (Über-)Lebenselexier – das zeigen die von Theweleit analysierten Äußerungen der Freikorps-Soldaten und Nazi-Führer – sind konstitutive Charakteristika des soldatischen Ich. Rudolf Höß z. B., der ehemalige Kommandant von Auschwitz war in der Haft überaus dankbar, daß man ihn arbeiten, d. h. an seinem Lebensbericht schreiben ließ: Nur so konnte er sein Ich vor dem Hereinbrechen der abgespalteten Gefühle bewahren. Auch die Devise „Arbeit macht frei“ war zunächst durchaus nicht zynisch, sondern ehrlich gemeint. Nicht zufällig erscheint Arbeit als Zentralbegriff in Goebbels Roman „Michael“ von 1929, „bis sie sich gegen Ende als eine Unterform des Kampfes herausstellt, und ‚Kampf‘ und ‚Krieg‘ das Eigentliche sind“. (Theweleit 1978, 272) „Arbeit erlöst“, sagt Goebbels Michael und meint damit die Erlösung vom alten Menschen, vom „inneren Schweinehund“, vom „Versucher“.

Es liegt mir fern, gegen die Waldorfpädagogik durch diesen Vergleich den Faschismusvorwurf zu erheben¹⁸ – die Flucht in die Arbeit, die Arbeitssucht ist auch in Wirtschaft und Wissenschaft verbreitet genug, um den Vergleich zu relativieren. Nachdenklich machen allerdings sollte die leidenschaftlichen Pädagogen der Theweleitsche Aufweis der Verstrickung von „Arbeitsontologie“ (vgl. insbesondere Übersicht 4!) und Kampf bzw. Krieg durchaus. Wenn in einem Interview beispielsweise an die Stelle des Goebbelschen Kampfes gegen den „inneren Schweinehund“ die – so wörtlich – „Arbeit am Faultier, das der Mensch eben auch ist“ trat, so dürfte klar sein, daß *diese* Form der Arbeit immer auch Unterdrückungsarbeit am Selbst und an anderen ist:

„Ich glaube, es ist nicht übertrieben zu sagen, Höß z. B. hätte die KZ-Häftlinge nicht viel anders behandelt als seine eigenen Wünsche, die Produktionskraft des Unbewußten: auch dafür hatte er nur Haft, Eindämmungsarbeit und Tod.“ (Theweleit 1978, 274)

Folgen wir Theweleits Interpretation, so dient Arbeit in dieser Perspektive letztlich der utopischen Wiedergeburt des ständig vom Ich-Zerfall bedrohten soldatischen Menschen: Sie soll ihn mit einem stabilen Ich neu zur Welt bringen, soll ihn somit von der eigenen Geschichte, den eigenen Gefühlen, der eigenen Herkunft erlösen – zugunsten der neuen selbstgeschaffenen Geschichte, zugunsten des neuen selbstgeschaffenen Menschen. Worum es geht, ist letztlich nicht weniger als die Selbsterlösung von allen Kontingenzen des durch die Affektunterdrückung unerträglich spannungsreichen Daseins – zugunsten der göttergleichen Erschaffung einer neuen Welt. Die strukturelle Anthropologie nennt diese Illusion der Ausschaltung der eigenen Abstammung „direkte Filiation“. (Deleuze/Guattari 1977, 247 ff) Die menschliche Herkunft, die Abstammung von den Eltern zählt nichts mehr im Vergleich zur neu etablierten direkten Gotteskindschaft:

„Ich bin Gottes Sohn, meine Mutter ist die Natur. Es ist die Filiation der Macht, die sich über alle gesellschaftlichen Mächte hinwegsetzt. Sie gebiert ein großes Ich, so groß, daß es mit den Grenzen der Welt identisch werden kann.“ (Theweleit 1978, 276)

¹⁸ Auch Lorenzer will mit seinem Aufweis formal übereinstimmender Mechanismen in der Bildung von faschistischer Ideologie und katholischer Weltanschauung nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil die grundlegenden Unterschiede beider nicht in Abrede stellen. (Vgl. 1988, 134, 249, 270)

Das Ich dieses „Neuen Menschen“ steht zu seiner „Neuen Welt“ in einem uneingeschränkt herrschaftlichen Verhältnis – schließlich ist sie zur Gänze sein eigenes Werk – und nur in einem solchen Verhältnis kann es das Leben überhaupt ertragen, ohne zusammenzubrechen:

„Sich selbst die Kommandos geben, sich Zusammenreißen, alle Formen der absichtsvollen Selbstkontrolle / das Wachsein, die ständige Beobachtung / das Körpertraining im ‚Trimm-Dich‘-Sinn / ‚Männliche‘ Haltung, aufrechtes Wesen als Demonstration / ständiger Drang, sich dem ‚Wir‘ einzufügen: Hausgemeinschaft, Nachbarschaft, Verein, Partei, Volkskörper, weiße Rasse der Arier etc. / Tätig sein, um etwas zu tun / Schreiben, um zu ordnen; um nicht fühlen zu müssen / Reden, um nicht zu hören, um zu beschwören, ‚Quader auf Quader türmen‘ und viele weitere ähnlich strukturierte Tätigkeiten können, soweit sie überwiegend der Erhaltung der Ich-Stabilität dienen, als die alltäglichen, die ‚zivilen‘ Formen des weißen Terrors verstanden werden. [...] Entspannung ist ein Wort, das das sich unaufhörlich erzeugende und erhaltende Panzer-Ich nicht kennt. Immer auf dem Sprung sein, immer unter Druck stehen muß der gesamte Organismus.“ (Theweleit 1978, 286 f)

Nach den Ergebnissen dieser Studie kann angenommen werden, daß die Phänomenologie des soldatischen Ich, wie sie hier angedeutet ist, auch die Erklärung für die so unerwartet häufige Verwendung einer militaristischen Metaphernsprache in der Waldorfpädagogik liefert. Zumindest sollte deutlich geworden sein, daß „eingebaute“ waldorfpädagogische Gefahrenmomente wie Körper- und Lustfeindlichkeit, parareligiöse Leistungsethik, Arbeitsucht und ein latentes Erziehungsverständnis in militaristischen Kategorien ein komplexes Gefüge von Interdependenzen, von sich wechselseitig stützenden Mechanismen ergeben. Lorenzers am Beispiel von Nationalsozialismus, „Konsumismus“ und modernem Katholizismus entwickelte These von Weltanschauung als Stabilisator eines von desymbolisierten sinnlichen Bedürfnissen zerrissenen Ichs, könnte für die allumfassende, scheinbar rationale, anthroposophische Weltanschauung durchaus zutreffen:

„Gruppenbildung ist keine zufällige Anhäufung von gestörten Individuen. Es bedarf eines ‚objektiven Organisators‘, der in bereitliegende Persönlichkeitsdefizite einhakt: es bedarf eines ‚Wortes‘, einer ‚Idee‘, die die weltanschauliche Ausrichtung besorgt.“ (1988, 119)

Auch für den „stabilen Kurzschluß“ von „objektiver Verblendung und individueller Pathologie“ (a. a. O. 122), der „jene wahnhaftige Festigkeit erzeugt, aus der heraus Individuen gegen jeden Realitätseinwand immunisiert werden können“ (a. a. O. 284), lassen sich Parallelen aus den Interviews zitieren. Besonders deutlich wurde die Empirie-Resistenz etwa in einer Antwort auf die Frage nach einem persönlichen „pädagogischen Erfolgserlebnis“: „Das eigentliche Erfolgserlebnis liegt in der Gewißheit, es nicht zu brauchen!“

Fatale Koinzidenzen

In einer der vielen Erinnerungen an Rudolf Steiner (Hartmann 1979) ist uns ein Dokument überliefert, das sich wie ein Satyrspiel zu den dargestellten Befunden liest: Steiner beantwortet den uns heute noch aus der Freitagsbeilage der FAZ geläufigen Fragebogen.¹⁹

¹⁹ Im Gegensatz zu Hartmann sehe ich keine Gründe, die Glaubwürdigkeit und Ernsthaftigkeit von Steiners Antworten in Zweifel zu ziehen.

Wortlaut des Fragebogens

Motto: *An Gottes Stelle den freien Menschen!*

Deine Lieblingsseigenschaften am Manne?	<i>Energie</i>
Deine Lieblingsseigenschaften am Weibe?	<i>Schönheit</i>
Deine Lieblingsbeschäftigung?	<i>Sinnen und Minnen</i>
Deine Idee von Glück?	<i>Sinnen und Minnen</i>
Welcher Beruf scheint Dir der beste?	<i>Jeder, bei dem man vor Energie zu Grunde gehen kann</i>
Wer möchtest Du wohl sein, wenn nicht Du?	<i>Friedrich Nietzsche vor dem Wahnsinn</i>
Wo möchtest Du leben?	<i>Das ist mir gleichgültig</i>
Wann möchtest Du gelebt haben?	<i>In Zeiten, wo was zu tun ist</i>
Deine Idee von Unglück?	<i>Nichts zu tun zu wissen</i>
Dein Hauptcharakterzug?	<i>Den weiß ich auch nicht</i>
Dein Liebblingsschriftsteller?	<i>Nietzsche, Hartmann, Hegel</i>
Deine Lieblingsmaler und -bildhauer?	<i>Rauch, Michelangelo</i>
Deine Lieblingskomponisten?	<i>Beethoven</i>
Deine Lieblingsfarbe und -blume?	<i>Violett. Herbstzeitlose</i>
Lieblichshelden in der Geschichte?	<i>Attila, Napoleon I., Cäsar</i>
Lieblichsheldinnen in der Geschichte?	<i>Katharina von Rußland</i>
Lieblichsharakter in der Poesie?	<i>Prometheus</i>
Deine Lieblingsnamen?	<i>Radegunde. Das mögen die Frauen entscheiden</i>
Welche geschichtlichen Charaktere kannst Du nicht leiden?	<i>Die schwachen</i>
Welche Fehler würdest Du am ersten entschuldigen?	<i>Alle, wenn ich sie begriffen habe</i>
Deine unüberwindliche Abneigung?	<i>Pedanterie und Ordnungssinn</i>
Wovor fürchtest Du Dich?	<i>Vor Pünktlichkeit</i>
Lieblichsspeise und -trank?	<i>Frankfurter Würste und Cognac. Schwarzer Kaffee</i>
Dein Temperament?	<i>Wandelbarkeit</i>

Weimar, 8. Februar 1892

Rudolf Steiner

Daß „nichts zu tun zu wissen“ für ihn der Inbegriff des Unglücks ist („horror vacui“), bedarf nach den Ausführungen zur Arbeitssucht kaum einer Erläuterung. Daß „vor Energie zugrunde gehen“ einen Idealzustand markiert, führt diese Perspektive nur zur letzten Konsequenz, zur Selbsterstörung weiter. Seine Vorliebe für gewalttätige, herrschsüchtige Machtmenschen (Attila, Napoleon), sowie seine Abneigung gegenüber allen Schwachen, korreliert ebenfalls fatal mit dem oben dargestellten latenten Militarismus und den Ausführungen zum soldatischen Ich. – Aus dem Rahmen fällt dagegen zunächst, daß er Pedanterie verabscheut und sich vor Pünktlichkeit fürchtet. Denn Steiners Pünktlichkeit war geradezu sprichwörtlich:

„Er war pünktlich bis zur Pedanterie; er erschien immer fünf Minuten vor Beginn des Vortrages; er begann auf die Minute genau; [...] überall erschien er zur rechten Zeit; während der ganzen Zeit, die ich ihn begleitete, ist er nicht ein einziges Mal zu spät gekommen oder hat etwas ausfallen lassen [...] es hieß, er habe einige Schüler aus der soeben eröffneten Hochschule ausgeschlossen, allein deshalb, weil sie sich verspätet hatten.“ (Belyi 1977, 108)

Der russische Schriftsteller Andrej Belyi, der das 1929 notierte, begleitete Steiner vier Jahre lang als enger Mitarbeiter und glühender Verehrer – man darf seinen

Beobachtungen also getrost Glauben schenken. Wie aber paßt dazu Steiners Selbstauskunft? Der Gedanke muß erlaubt sein, „der Doktor“ habe am Ende Angst vor sich selber gehabt! Ja, vielleicht dokumentiert sich in dieser Ungereimtheit eine zutiefst gespaltene Persönlichkeit, die die Flucht in eine beispiellose Produktivität mit der Verwahrlosung wesentlicher Persönlichkeitsanteile bezahlen mußte. Die Furcht vor der eigenen Pünktlichkeit mag die „Rache des Unbewußten in der ‚Wiederkehr des Verdrängten‘“ (Lorenzer 1988, 133) gewesen sein – ein Ausdruck von Selbsthaß, der auch die Selbstzerstörungphantasie (s. o.) erklären könnte. Kein Wunder, wenn man – ganz im Sinne unserer Befunde – auch schon über Steiner lesen kann, daß er

„in einem permanenten tempo accelerando lebte, das schlechthin schreckenerregend war [...] die vielen Privatbesprechungen [...] 400 Besucher zählte der Torwächter in der Zeit, wo er täglich vier Vorträge gab.“ (Belyi 1977, 60 f)

Zwischenbilanz

*„Jeder kehre vor seiner eigenen Tür“
Deutsches Sprichwort*

Die gelehrte Welt der akademischen Erziehungswissenschaft mag versucht sein, in den hier vorgestellten Diagnosen und Interpretationen einen Beitrag zur endgültigen Verabschiedung der Waldorfpädagogik als pädagogischer Herausforderung zu sehen. Sie sollte sich indessen zuvor an die eigene Nase fassen und den eigenen Latenzen und geheimen Lehrplänen nachspüren.²⁰ Mein Verdacht wäre, daß sich z. B. gerade im Hinblick auf „Workaholism“ die herzinfarktgefährdeten Kongreß-, Vortrags- und Publizier-Koryphäen kaum vom hier untersuchten Soziotop unterscheiden. Nur, daß die in der Anthroposophie insgeheim reinkarnierte protestantische Leistungsfrömmigkeit eventuell durch den postindustriellen Narzißmus, die Jagd nach Erfolgen, Statussymbolen und Distinktionsgewinnen nämlich, ersetzt ist.²¹ Auch im Hinblick auf die Aufarbeitung der NS-Zeit fängt die akademische Erziehungswissenschaft erst heute langsam an, vor der eigenen Tür zu kehren²², während der Affinität der Waldorfpädagogik zum Nationalsozialismus schon vor Jahren (Leschinsky 1983) der Prozeß gemacht wurde.

Es besteht also noch immer kein Grund zur selbstgerechten Wahrnehmungsabwehr, wie man sie oft in kritischen Abrechnungen mit der Waldorfpädagogik findet und die das Kind insofern mit dem Bade ausschüttet, als sie die unausgeschöpften Anregungspotentiale der Waldorfpädagogik leugnet oder bagatellisiert.

Daß letztere hier zugunsten des Aufweises konstitutioneller Schwachstellen vergleichsweise zu kurz kamen, ändert nichts an ihrer unabgeholten Bedeutung für

²⁰ Eine den Arbeiten von Zinnecker und Dreeben vergleichbare Untersuchung der Universität gibt es meines Wissens bis heute nicht. Ansätze finden sich bei Bourdieu („Homo Academicus“).

²¹ „Der Narzißmus ist die protestantische Ethik von heute.“ (Sennett 1983, 373)

²² Vgl. die Debatte seit 1989 in „Die Deutsche Schule“, „Zeitschrift für Pädagogik“ und „Neue Sammlung“.

die heutige pädagogische Diskussion. Neben den von Wagenschein, Rumpf, Berg und Spies aufgegriffenen Intentionen – nicht zufällig hielt übrigens Martin Wagenschein die Waldorfschulen für die besten Schulen, die wir heute haben! (1989, 25) – neben diesen als exemplarisches Lernen (oder auch – von Spies – als „morphologische Didaktik“) oft propagierten und selten realisierten Ideen käme es m. E. darauf an, die hier als „Symbolik“ und „Selbstorganisation“ eingeführten Grundgedanken der lebendigen Waldorfpädagogik im allgemeinen Bildungswesen fruchtbar zu machen.

Andererseits muß gerade gegenüber anthroposophischen Gralshütern²³ betont werden, daß sich Kritik als solidarische verstehen kann, ohne sich deshalb der Schere im Kopf auszuliefern. Gerade wer ein Interesse daran hat, daß die Waldorfschulen ihre fruchtbare Arbeit fortsetzen, darf ihnen die Aufforderung zu kritischer Selbstreflexion nicht ersparen. Luzius Gessler, selbst Gymnasial-„Staatsschul“-Rektor und intimer Kenner der Waldorfpädagogik fand im Gespräch mit Hildegard Bußmann treffende Worte, die auch meine Eindrücke nach Abschluß dieser Studie zusammenfassen:

„Damit seine Pädagogik dem überaus hohen Anspruch genügen kann, den er selbst an sie stellt, stellt Steiner an die Waldorfpädagogen Ansprüche, die an die Grenze des Menschenmöglichen gehen und für viele auch beträchtlich darüber hinaus. Solange das unvermeidliche Auseinanderklaffen von idealistischem Anspruch und realer Erfüllung von den Schulen wahrgenommen, nach innen bearbeitet und nach außen nicht geleugnet wird, ist die Qualität der pädagogischen Arbeit nicht in Frage gestellt. Wo aber nach innen und außen so getan wird, als gebe es dieses Auseinanderklaffen nicht, wird die Waldorfschule [...] bei allen unbestrittenen Qualitäten [...] innerlich unwahr. Dies ist das Schlimmste, was ihr geschehen kann.“ (1990, 223)

Unter anderem diesem Schlimmsten zu wehren, war eine Intention der hier vorgestellten Interpretation von Gesprächen mit zehn Waldorfpädagogen. Ihnen gilt abschließend mein Dank und die Bitte, auch weniger Schmeichelhaftes nicht als persönliche Kränkung, sondern als Hinweise auf potentielle, strukturelle Gefahren aufzufassen. Man kann jedoch, das wußte schon Lichtenberg, die Fackel der Aufklärung nicht durch eine Menge tragen, ohne jemand den Bart zu versengen.

Literatur

- Barz, Heiner: Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis (1984). Weinheim/Basel³1991.
- Anthroposophie zwischen Wissenschafts- und Alltagstheorie. Studien zur Evaluation der Waldorfpädagogik (Arbeitstitel), erscheint voraussichtlich 1992.
- Beckmannshagen, Fritz: Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie. Wuppertal 1984.
- Belyi, Andrej: Verwandeln des Lebens – Erinnerungen an Rudolf Steiner. Basel 1977.
- Bergmann, Werner: Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? Ein grundbegriffliches Problem „alltagstheoretischer“ Ansätze. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33 (1981), S. 50 ff.

²³ Dieser selbstgerechten Spezies verdanke ich z. B. ein Bibliotheks-Hausverbot im Heidelberger Hardenberg-Institut. (Vgl. meinen Offenen Brief in der „Rhein-Neckar-Zeitung“ vom 21./22.4.1990: „Kein Platz für Steiner-Kritiker?“)

- Bloch, Ernst: Die Okkulten (1912). In: Durch die Wüste. Frankfurt a. M. 1977, S. 77 – 86.
- Okkulte Phantastik und Heidentum. In: Erbschaft dieser Zeit (1935). Frankfurt 1962, S. 186 – 197.
- Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst Michael (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim/Basel 1990.
- Borges, Jorge Luis: Geschichte der Ewigkeit. München 1965.
- Braunmühl, Ekkehard von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel 1976.
- Bußmann, Hildegard: Gespräch mit Luzius Gessler. In: Bußmann, Hildegard und Jochen (Hrsg.): Unser Kind geht auf die Waldorfschule. Erfahrungen und Ansichten. Reinbek 1990, S. 210 – 223.
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix: Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I. Frankfurt a. M. 1977.
- Derbolav, Josef: ‚Wende zur Alltagswelt‘ -, ‚Wissenschaftsorientierung‘: Komplementarität oder Kompatibilität? In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 77 – 89.
- van Dijk, Alphons: Frömmigkeit. In: Fahlbusch, Erwin (Hrsg.): Taschenlexikon Religion und Theologie Band 2. Göttingen 1983, S. 127 – 130.
- Goethe, Johann Wolfgang von: Maximen und Reflexionen. In: Werke. Hamburger Ausgabe Band 12. München 1988, S. 365 – 547.
- Gross, Werner: Arbeitssucht: zwischen Tugend und Krankheit. Manuskript einer Sendung vom 25.2.1989 im SDR 2 (Wissenschaftsredaktion, Redakteur: Frank Niess).
- Hansmann, Otto (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987.
- Hartmann, Georg: „Welche Fehler würdest Du am ersten entschuldigen?“ In: Beltle, Erika/Vierl, Kurt (Hrsg.): Erinnerungen an Rudolf Steiner. Stuttgart 1979, S. 43 – 46.
- Heisenberg, Werner: Das Naturbild Goethes und die technisch-naturwissenschaftliche Welt. In: Fassmann, Kurt (Hrsg.): Die Grossen der Weltgeschichte Bd. 7. Zürich 1976, S. 64 – 73.
- Janssen, P.: Lebenswelt. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie Band 5. Basel/Stuttgart 1980, S. 151 – 155.
- Kelber, Richard: Warum Robert nicht auf die Waldorfschule kam. In: päd. extra Nr. 6 (1983), S. 22 – 27.
- Kiersch, Johannes: Allgemeine Pädagogik und Rudolf-Steiner-Pädagogik: Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verständigung. In: Hansmann, Otto (Hrsg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987a, S. 206 – 212.
- Waldorfpädagogik und akademische Kritik. Versuch eines Brückenschlages. In: Info 3, Heft 7/8, 1987b, S. 11 f.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- Leschinsky, Achim: Waldorfschulen im Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung 23 (1983), Heft 3, S. 255 – 283.
- Lorenzer, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik (1981). Frankfurt a. M. 1988.
- Luckmann, Thomas: Einige Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 91 – 109.
- Lüders, Christian/Reichert, Jo: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, Heft 12 (1986), S. 90 – 102.
- Lurker, Manfred: Wörterbuch der Symbolik. Stuttgart 1988.
- Paschen, Harm: Waldorfpädagogik: Impuls und Bewegung. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), Heft 4, S. 393 – 400.
- Prange, Klaus: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.
- Rittelmeyer, Christian: Okkultismus-Phobien. Anmerkungen zur Kritik an den Waldorfschulen. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), Heft 4, S. 475 – 487.
- Rudolph, Charlotte: Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinigung. Darmstadt 1987.

- Scheuerl, Hans: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1972, S. 322 – 333.
- Schmidbauer, Wolfgang: Alles oder nichts. Über die Destruktivität von Idealen. Reinbek 1988.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M. 1987.
- Schneider, Peter: Einführung in die Waldorfpädagogik. Stuttgart 1982.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a. M. (Band 1) 1979, (Band 2) 1984.
- Sennett, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a. M. 1983.
- SINUS: 5 Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben ...“ – Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. Reinbek 1981.
- Die verunsicherte Generation – Jugend und Wertewandel. Opladen 1983.
- Soeffner, Hans-Georg: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Frankfurt a. M. 1989.
- Spies, Werner E. u. a.: Morphologische Didaktik. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1979.
- Theweleit, Klaus: Männerphantasien, 2. Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Frankfurt a. M. 1978.
- Treml, Alfred K.: Träume eines Geistersehers oder Geisteswissenschaft? Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987), Heft 1, S. 17 – 24.
- Ullrich, Heiner: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/München 1986.
- Wagenschein, Martin: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart 1965.
- Rettet die Phänomene! Oder: Der Vorrang des Unmittelbaren (1976). In: Barz, Heiner (Hrsg.): Dämonen im Klassenzimmer. Wenn Pädagogen das Neue Zeitalter und Schüler den Teufel beschwören. Weinheim/Basel 1990.
- Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim/Basel 1989.
- Weber, Max: Die protestantische Ethik (Hrsg.: J. Winckelmann). Hamburg 1973.
- Weizsäcker, Carl Friedrich von: Einige Begriffe aus Goethes Naturwissenschaft. In: Goethe, Johann Wolfgang von: Werke. Hamburger Ausgabe Band 13. München 1988, S. 539 – 555.
- Weizsäcker, Richard von: „Ihr Mut ist unsere Hoffnung“. In: Erziehung und Wissenschaft, 40 (1988), Heft 5, S. 18.
- Welter, Rüdiger: Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vorthoretischer Erfahrungswelt. München 1986.
- Westermanns Pädagogische Beiträge (WPB): Heimlicher Lehrplan: Lehrerpersönlichkeit. 34 (1982), Heft 6.