

Online-Materialien zur »Geschichte der Waldorfpädagogik«

Quellentexte (1907–1969)

In diesem ersten Teil der Online-Materialien zur Geschichte der Waldorfpädagogik sind zehn Schlüsseldokumente aus der Zeit von ihrer Begründung bis zu ihrem 50-jährigen Jubiläum zusammengestellt:

1. Rudolf Steiner (1907): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft
2. Emil Molt (1919): Die Gründung der Waldorfschule Stuttgart 1919
3. Rudolf Steiner (1919): Ansprache am Vorabend der Kurse zur Begründung der Waldorfpädagogik in Stuttgart am 20. August 1919
4. E. A. Karl Stockmeyer (1925): Besinnung
5. Caroline von Heydebrand (1925): Vom Lehrplan der Freien Waldorfschulen
6. Bericht von der Inspektion der Hamburger Waldorfschule (1937)
7. Ansprachen bei der Zwangsschließung der Stuttgarter Waldorfschule am 30. März 1938
8. Heinz Kloss (1955): Waldorfpädagogik, Reformpädagogik und Staatsschulwesen
9. Erich Gabert (1956): Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik
10. Hellmut Becker (1969): Fünfzig Jahre Waldorfschulen

Rudolf Steiner (1907): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft

1907 hat Rudolf Steiner seinen ersten Vortrag über Erziehungsfragen gehalten. Die zentralen Aussagen dieses Vortrags waren auch grundlegend für die zwölf Jahre später begründete Waldorfpädagogik. Sie sind bis heute aktuell geblieben.

Nicht allgemeine Redensarten, wie etwa »harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen« und dergleichen, können die Grundlage einer echten Erziehungskunst sein, sondern nur auf einer wirklichen Erkenntnis der menschlichen Wesenheit kann eine solche aufgebaut werden. Es soll nicht etwa behauptet werden, dass die angedeuteten Redensarten unrichtig wären, sondern nur, dass sich mit ihnen ebenso wenig anfangen lässt, wie wenn man etwa einer Maschine gegenüber behaupten wollte, man müsse alle ihre Teile harmonisch in Wirksamkeit bringen. Nur wer nicht mit allgemeinen Redensarten, sondern mit wirklicher Kenntnis der Maschine im Einzelnen an sie herantritt, kann sie handhaben. So handelt es sich auch für die Erziehungskunst um eine Kenntnis der Glieder der menschlichen Wesenheit und deren Entwicklung im Einzelnen. Man muss wissen, auf welchen Teil der menschlichen Wesenheit man in einem bestimmten Lebensalter einzuwirken hat, und wie solche Einwirkung sachgemäß geschieht. Es ist ja kein Zweifel, dass sich eine wirklich realistische Erziehungskunst, wie sie hier angedeutet wird, nur langsam Bahn brechen kann. Das liegt in der Anschauungsweise unserer Zeit, die noch lange die Tatsachen der geistigen Welt als den Ausfluss einer tollen Phantastik ansehen wird, während ihr allgemeine, völlig unwirkliche Redensarten als das Ergebnis einer realistischen Denkungsart erscheinen werden. Hier soll rückhaltlos gezeichnet werden, was gegenwärtig von vielen als Phantasiegemälde genommen werden wird, was aber einmal als selbstverständlich gelten wird.

Mit der physischen Geburt wird der physische Menschenleib der physischen Umgebung der äußeren Welt ausgesetzt, während er vorher von der schützenden Mutterhülle umgeben war. Was vorher die Kräfte und Säfte der Mutterhülle an ihm getan haben, das müssen jetzt die Kräfte und Elemente der äußeren physischen Welt an ihm tun. Bis zum Zahnwechsel im siebenten Jahre hat der Menschenleib eine Aufgabe an sich zu verrichten, die wesentlich verschieden von den Aufgaben aller anderen Lebensperioden ist. Die physischen Organe müssen in dieser Zeit sich in gewisse Formen bringen; ihre Strukturverhältnisse müssen bestimmte Richtungen und Tendenzen erhalten. Später findet Wachstum statt, aber dieses Wachstum geschieht in aller Folgezeit auf Grund der Formen, die sich bis zu der angegebenen Zeit herausgebildet haben. Haben sich richtige Formen herausgebildet, so wachsen richtige Formen, haben sich Missformen herausgebildet, so wachsen Missformen. Man kann in aller Folgezeit nicht wieder gutmachen, was man in der Zeit bis zum siebenten Jahre als Erzieher versäumt hat. Wie die Natur vor der Geburt die richtige Umgebung für den physischen Menschenleib herstellt, so hat der Erzieher nach der Geburt für die richtige physische Umgebung zu sorgen. Nur diese richtige physische Umgebung wirkt auf das Kind so, dass seine physischen Organe sich in die richtigen Formen prägen.

Es gibt zwei Zauberworte, welche angeben, wie das Kind in ein Verhältnis zu seiner Umgebung tritt. Diese sind: Nachahmung und Vorbild. Der griechische Philosoph Aristoteles

hat den Menschen das nachahmendste der Tiere genannt; für kein Lebensalter gilt dieser Ausspruch mehr als für das kindliche bis zum Zahnwechsel. Was in der physischen Umgebung vorgeht, das ahmt das Kind nach, und im Nachahmen gießen sich seine physischen Organe in die Formen, die ihnen dann bleiben. Man muss die physische Umgebung nur in dem denkbar weitesten Sinne nehmen. Zu ihr gehört nicht etwa nur, was materiell um das Kind herum vorgeht, sondern alles, was sich in des Kindes Umgebung abspielt, was von seinen Sinnen wahrgenommen werden kann, was vom physischen Raum aus auf seine Geisteskräfte wirken kann. Dazu gehören auch alle moralischen oder unmoralischen, alle gescheiten und törichten Handlungen, die es sehen kann.

Nicht moralische Redensarten, nicht vernünftige Belehrungen wirken auf das Kind in der angegebenen Richtung, sondern dasjenige, was die Erwachsenen in seiner Umgebung sichtbar vor seinen Augen tun. Belehrungen wirken nicht formenbildend auf den physischen Leib, sondern auf den Ätherleib, und der ist ja bis zum siebenten Jahre ebenso von einer schützenden Äthermutterhülle umgeben, wie der physische Leib bis zur physischen Geburt von der physischen Mutterhülle umgeben ist. Was sich in diesem Ätherleibe vor dem siebenten Jahre an Vorstellungen, Gewohnheiten, an Gedächtnis usw. entwickeln soll, das muss sich in ähnlicher Art »von selbst« entwickeln, wie sich die Augen und die Ohren im Mutterleibe ohne die Einwirkung des äußeren Lichtes entwickeln. [...]

Es ist ohne Zweifel richtig, was man in einem ausgezeichneten pädagogischen Buche lesen kann, in Jean Pauls »Levana« oder »Erziehlehre«, dass ein Weltreisender mehr von seiner Amme in den ersten Jahren lernt, als auf allen seinen Weltreisen zusammen. Aber das Kind lernt eben nicht durch Belehrung, sondern durch Nachahmung. Und seine physischen Organe bilden sich ihre Formen durch die Einwirkung der physischen Umgebung. Es bildet sich ein gesundes Sehen aus, wenn man die richtigen Farben- und Lichtverhältnisse in des Kindes Umgebung bringt, und es bilden sich in Gehirn und Blutumlauf die physischen Anlagen für einen gesunden moralischen Sinn, wenn das Kind Moralisches in seiner Umgebung sieht. Wenn vor dem siebenten Jahre das Kind nur törichte Handlungen in seiner Umgebung sieht, so nimmt das Gehirn solche Formen an, die es im späteren Leben auch nur zu Torheiten geeignet machen.

Wie die Muskeln der Hand stark und kräftig werden, wenn sie die ihnen gemäße Arbeit verrichten, so wird das Gehirn und werden die anderen Organe des physischen Menschenleibes in die richtigen Bahnen gelenkt, wenn sie die richtigen Eindrücke von ihrer Umgebung erhalten. Ein Beispiel wird am besten anschaulich machen, um was es sich handelt. Man kann einem Kinde eine Puppe machen, indem man eine alte Serviette zusammenwindet, aus zwei Zipfeln Beine, aus zwei anderen Zipfeln Arme fabriziert, aus einem Knoten den Kopf, und dann mit Tintenklecksen Augen und Nase und Mund malt. Oder man kann eine so genannte »schöne« Puppe mit echten Haaren und bemalten Wangen kaufen und sie dem Kinde geben. Es braucht hier gar nicht einmal davon gesprochen zu werden, dass diese Puppe natürlich doch scheußlich ist und den gesunden ästhetischen Sinn für Lebenszeit zu verderben geeignet ist.

Die Haupterziehungsfrage dabei ist eine andere. Wenn das Kind die zusammen gewickelte Serviette vor sich hat, so muss es sich aus seiner Phantasie heraus das ergänzen, was das Ding erst als Mensch erscheinen lässt. Diese Arbeit der Phantasie wirkt bildend auf die Formen des Gehirns. Dieses schließt sich auf, wie sich die Muskeln der Hand aufschließen durch die

ihnen angemessene Arbeit. Erhält das Kind die so genannte »schöne Puppe«, so hat das Gehirn nichts mehr zu tun. Es verkümmert und verdorrt, statt sich aufzuschließen. Könnten die Menschen wie der Geisteswissenschaftler hineinschauen in das sich in seinen Formen aufbauende Gehirn, sie würden sicher ihren Kindern nur solche Spielzeuge geben, welche geeignet sind, die Bildungstätigkeit des Gehirns lebendig anzuregen. Alle Spielzeuge, welche nur aus toten mathematischen Formen bestehen, wirken verödet und ertötend auf die Bildungskräfte des Kindes, dagegen wirkt in der richtigen Art alles, was die Vorstellung des Lebendigen erregt. Unsere materialistische Zeit bringt nur wenig gute Spielzeuge hervor. Was für ein gesundes Spielzeug ist zum Beispiel das, welches durch zwei verschiebbare Hölzer zwei Schmiede zeigt, die einander zugekehrt einen Gegenstand behämmern. Man kann dergleichen noch auf dem Lande einkaufen. Sehr gut sind auch jene Bilderbücher, deren Figuren durch Fäden von unten gezogen werden können, so dass sich das Kind selbst das tote Bild in die Abbildung von Handlungen umsetzen kann. Das alles schafft innere Regsamkeit der Organe, und aus dieser Regsamkeit baut sich die richtige Form der Organe auf.

Diese Dinge können ja natürlich hier nur angedeutet werden, aber die Geisteswissenschaft wird künftig berufen sein, im Einzelnen das Nötige anzugeben, und das vermag sie. Denn sie ist nicht eine leere Abstraktion, sondern eine Summe lebensvoller Tatsachen, welche Leitlinien für die Wirklichkeit abzugeben vermögen.« [...]]

Wie man dem Kinde bis zum siebenten Jahre das physische Vorbild geben muss, das es nachahmen kann, so muss in die Umgebung des werdenden Menschen zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife alles das gebracht werden, nach dessen innerem Sinn und Wert es sich richten kann. Das Sinnvolle, das durch das Bild und Gleichnis wirkt, ist jetzt am Platze. Der Ätherleib entwickelt seine Kraft, wenn eine geregelte Phantasie sich richten kann nach dem, was sie sich an den lebenden oder dem Geiste vermittelten Bildern und Gleichnissen enträtseln und zu seiner Richtschnur nehmen kann. Nicht abstrakte Begriffe wirken in der richtigen Weise auf den wachsenden Ätherleib, sondern das Anschauliche, nicht das Sinnlich-, sondern das Geistig-Anschauliche. Die geistige Anschauung ist das richtige Erziehungsmittel in diesen Jahren. Daher kommt es vor allen Dingen darauf an, dass der junge Mensch in diesen Jahren in seinen Erziehern selbst Persönlichkeiten um sich hat, durch deren Anschauung in ihm die wünschenswerten intellektuellen und moralischen Kräfte erweckt werden können. Wie für die ersten Kindesjahre Nachahmung und Vorbild die Zauberworte der Erziehung sind, so sind es für die jetzt in Rede stehenden Jahre: Nachfolge und Autorität. Die selbstverständliche, nicht erzwungene Autorität muss die unmittelbare geistige Anschauung darstellen, an der sich der junge Mensch Gewissen, Gewohnheiten, Neigungen herausbildet, an der sich sein Temperament in geregelte Bahnen bringt, mit deren Augen er die Dinge der Welt betrachtet. Das schöne Dichterwort, »ein jeglicher muss sich seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet«, es gilt insbesondere von diesem Lebensalter. [...]

Mit der Geschlechtsreife ist die Zeit gekommen, in der der Mensch auch dazu reif ist, sich über die Dinge, die er vorher gelernt hat, ein eigenes Urteil zu bilden. Man kann einem Menschen nichts Schlimmeres zufügen, als wenn man zu früh sein eigenes Urteil wachruft. Erst dann kann man urteilen, wenn man in sich erst Stoff zum Urteilen, zum Vergleichen aufgespeichert hat. Bildet man sich vorher selbständige Urteile, so muss diesen die Grundlage fehlen. Alle Einseitigkeit im Leben, alle öden »Glaubensbekenntnisse«, die sich auf ein paar Wissensbrocken gründen, und von diesen aus richten möchten über oft durch lange Zeiträume

bewährte Vorstellungserlebnisse der Menschheit, rühren von Fehlern der Erziehung in dieser Richtung her. Um reif zum Denken zu sein, muss man sich die Achtung vor dem angeeignet haben, was andere gedacht haben. Es gibt kein gesundes Denken, dem nicht ein auf selbstverständlichen Autoritätsglauben gestütztes gesundes Empfinden für die Wahrheit vorangegangen wäre. Würde dieser Erziehungsgrundsatz befolgt, man müsste es nicht erleben, dass Menschen zu jung sich reif dünken zum Urteilen und sich dadurch die Möglichkeit nehmen, allseitig und unbefangen das Leben auf sich wirken zu lassen. Denn ein jedes Urteil, das nicht auf der gehörigen Grundlage von Seelenschätzen aufgebaut ist, wirft dem Urteiler Steine in seinen Lebensweg. Denn hat man einmal über eine Sache ein Urteil gefällt, so wird man durch dieses immer beeinflusst, man nimmt ein Erlebnis dann nicht mehr so auf, wie man es aufgenommen hätte, wenn man sich nicht ein Urteil gebildet hätte, das mit dieser Sache zusammenhängt. In dem jungen Menschen muss der Sinn leben, zuerst zu lernen und dann zu urteilen. Das, was der Verstand über eine Sache zu sagen hat, sollte erst gesagt werden, wenn alle andren Seelenkräfte gesprochen haben; vorher sollte der Verstand nur eine vermittelnde Rolle spielen. Er sollte nur dazu dienen, das Gesehene und Gefühlte zu erfassen, es so in sich aufzunehmen, wie es sich gibt, ohne dass das unreife Urteil sich gleich der Sache bemächtigt. Deshalb sollte der junge Mensch vor dem angedeuteten Lebensalter mit allen Theorien über die Dinge verschont werden, und der Hauptwert darauf gelegt werden, dass er sich den Erlebnissen des Daseins gegenüberstellt, um sie in seine Seele aufzunehmen. Man kann gewiss den heranwachsenden Menschen auch mit dem bekannt machen, was Menschen über dies und jenes gedacht haben, aber man soll vermeiden, dass er sich für eine Ansicht durch ein verfrühtes Urteil engagiere. Er soll auch die Meinungen mit dem Gefühle aufnehmen, er soll, ohne gleich für das eine oder das andere sich zu entscheiden und Partei zu ergreifen, hören können: der hat das gesagt, der andere jenes. Es wird zur Pflege eines solchen Sinnes von Lehrern und Erziehern allerdings ein großer Takt verlangt, aber geisteswissenschaftliche Gesinnung ist gerade imstande, diesen Takt zu geben.

Es konnten hier nur einige Gesichtspunkte entwickelt werden für die Erziehung im geisteswissenschaftlichen Sinne. Es sollte aber auch nur der Hinweis darauf gegeben werden, welche Kulturaufgabe diese Vorstellungsart in dieser Richtung zu erfüllen hat. Dass sie solches vermag, wird davon abhängen, dass sich in immer weiteren Kreisen der Sinn verbreitet für diese Vorstellungsart. [...]

Erst dann, wenn in anthroposophischen Kreisen überall die Erkenntnis durchgedrungen sein wird, dass es darauf ankommt, die Lehren in der weitgehendsten Art für alle Verhältnisse des Lebens fruchtbar zu machen, nicht bloß über sie zu theoretisieren, dann wird sich auch das Leben verständnisvoll der Geisteswissenschaft erschließen. Sonst aber wird man fortfahren, die Anthroposophie für eine Art religiösen Sektierertums einzelner sonderbarer Schwärmer zu halten. Wenn sie aber positive nützliche Geistesarbeit leistet, dann kann der geisteswissenschaftlichen Bewegung die verständnisvolle Zustimmung auf die Dauer nicht versagt werden können.

Emil Molt (1919): Die Gründung der Waldorfschule Stuttgart 1919

Emil Molt, der Gründer und Stifter der ersten Waldorfschule, hat in seinem autobiographischem Rückblick »Entwurf meiner Lebensbeschreibung« gut 15 Jahre später eindrücklich die Ereignisse geschildert, die seinerzeit zur Gründung »seiner« Waldorfschule geführt haben (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 1.3).

Der eigentliche Geburtstag der Schule ist der 23. April 1919. Anschließend an jenen ersten Arbeitervortrag Rudolf Steiners in der Waldorf-Astoria hatten wir eine Betriebsratssitzung zusammen mit Dr. Steiner, in der ich von der Absicht, eine Schule zu gründen, etwas sagte und die Bitte aussprach, er möge die Einrichtung und Leitung der Schule übernehmen. Als finanzielle Grundlage hatte ich vom Reingewinn aus dem Jahr 1918 den Betrag von 100 000 Mark zurückgestellt. Ich war stolz auf diese recht große Summe und wurde etwas belämmert, als Dr. Steiner in aller Seelenruhe sagte: »Das ist ja ein ganz netter Betrag.« Mein Aufsichtsrat erfuhr von der Schulgründung erst, als er die Einladung zur Stiftungsfeier erhielt. So groß waren damals die Freiheiten des Betriebsrates gegenüber dem Aufsichtsrat.

Nach jener ersten Besprechung wurde die Realisierung eifrig betrieben. Außer der Idee und dem geistigen Leiter war ja zunächst nichts Greifbares da, mit Ausnahme des Anfangsbetrages und der zweihundert Kinder, die unterrichtet werden sollten. Man musste mit den Schulbehörden verhandeln, Lehrer sollten gesucht und vorbereitet werden, nach einem Schulgebäude mit einer entsprechenden Einrichtung war Umschau zu halten – wir standen in allem vor einem Urbeginn.

Das nächste Ereignis war eine Besprechung Rudolf Steiners mit Hahn, Stockmeyer und mir. Es war das sozusagen die erste Lehrerkonferenz. Sie fand anschließend an den Vortrag vor den Arbeitern der Daimlerwerke am 25. April 1919 statt. Dr. Steiner entwickelte Richtlinien über die Gestaltung und Führung einer solchen Schule. [...] Stockmeyer bekam den Auftrag, nach Lehrern Ausschau zu halten, Dr. Steiner selbst schlug einige vor. Auf diese Weise wurde im Laufe der Monate ein vorläufiges Kollegium zusammengebracht; mit dem hielt Dr. Steiner dann den Lehrerkurs. Mit dem Kultusminister Heymann – er war Sozialdemokrat – hatte ich schon einige Zeit zuvor eine Unterredung wegen der Gründung einer Schule gehabt. Er war erfreut, dass ein Unternehmer, also ein Kapitalist, den Plan einer Einheitsschule verwirklichen wolle, und sagte seine Mithilfe zu. Als die Schule beschlossene Sache war, hatten wir am 13. Mai mit ihm und seinem Referenten eine Besprechung auf dem Kultusministerium. Heymann versprach, uns in allem entgegenzukommen, besonders in dem, was die Lehrfreiheit betraf.

Die Suche nach Schulräumen war schwierig. Anfangs hofften wir, es würde uns irgendein staatliches Gebäude überlassen werden. Die Hoffnung täuschte. Ich musste mir selbst helfen. Die Frage wurde brennend; denn die Schule sollte mit dem neuen Schuljahr im September eröffnet werden. Ich war mir klar, dass ich persönlich als Käufer des Schulhauses auftreten musste, weil der Firma ein Hauserwerb nicht zugemutet werden durfte. Durch einen Gütermakler waren mir zwei Objekte angeboten worden, beides ehemalige Cafés: »Der Sünder« um 300 000 Mark, die »Uhlandshöhe« um 450 000 Mark. Zuerst hielt ich es für

verrückt, für ausgeschlossen, mich mit einem so teuren Anwesen zu belasten. Der »Sünder« kam nicht infrage, weil er im Verhältnis zur »Umlandshöhe« zu teuer war. Am 30. Mai besichtigte ich mit Dr. Steiner das Umlandshöhen-Gelände. Er fand es geeignet. Das scheinbar Unmögliche geschah: Ich schloss wenige Tage darauf den Kaufvertrag mit dem Besitzer Jos. Müller ab. Welches Glück für die Entwicklung der Schule, dass ich die Mehrausgabe von 100 000 Mark gegenüber dem »Sünder« nicht scheute! Zwei Jahre später wäre er zu klein gewesen, aber am »Kanonenweg« [der heutigen Haussmannstraße, wo sich nach wie vor die erste Waldorfschule befindet] waren alle Vorbedingungen für Erweiterungen gegeben. Außer dem Restaurationsgebäude standen hier noch etwa 12 000 qm Gelände zur Verfügung. [...]

Am Donnerstag, den 21. August 1919, vormittags neun Uhr, begann dann der Lehrerkurs mit einer feierlichen Ansprache Dr. Steiners [...] Der Kurs zerfiel in drei Teile: neun bis elf Uhr Allgemeine Menschenkunde; elf Uhr Methodisch-Didaktischer Teil; Nachmittags: Seminar.

Meine Frau und ich durften alles von Anfang bis Ende miterleben. Es war eine große Zeit für uns, in der wir lernten und hohe Wahrheiten aufnahmen. Wir staunten immer wieder über die universalen Kenntnisse und das Wissen Rudolf Steiners auf jedem Gebiet, auf dem philologischen, naturwissenschaftlichen, mathematischen und geschichtlichen. Bei diesen Kursen waren seine Zuhörer Lehrer mit zum Teil großen Fachkenntnissen. Doch Dr. Steiner war in jedem einzelnen Fall der weit überragende Lehrer der Lehrer. [...]

Am Sonntag, dem 7. September – es war ein strahlend schöner Tag – fand die feierliche Eröffnung der Waldorfschule im großen Saal des Stadtgartens statt. Der ganze Saal war voll von Menschen, über tausend Teilnehmer wurden gezählt. Ich begrüßte die Versammelten. Rudolf Steiner hielt die Festrede. Er nannte drei Kernpunkte als Ziel einer neuen Pädagogik: Lebendig werdende Wissenschaft, lebendig werdende Religion, lebendig werdende Kunst. Danach sprach noch Stockmeyer für die Lehrer und von der Waldorf-Astoria-Fabrik ein Betriebsratsmitglied. Dieser Tag ist wohl der Höhepunkt meines Leben gewesen.«

Emil Molt (1936/1972): Entwurf meiner Lebensbeschreibung. Mit einem dokumentar. Anhang, Nachw. von Johannes Tautz, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 203–207

Rudolf Steiner (1919): Ansprache am Vorabend der Kurse zur Begründung der Waldorfpädagogik in Stuttgart am 20. August 1919

Zur eigentlichen Inaugurierung der Waldorfpädagogik hatte Rudolf Steiner die künftigen Lehrerinnen und Lehrer vor der Eröffnung der Schule zu einem Einführungskurs nach Stuttgart eingeladen. Die folgenden Passagen sind der Ansprache entnommen, die Steiner zur Begrüßung der Teilnehmer gesprochen hat und in der er einige für die neue Schule zentrale Prinzipien schildert hat.

Heute Abend soll nur etwas Präliminarisches gesagt werden. Die Waldorfschule muss eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen. Wir müssen mit Umwandlung in allen Dingen rechnen; die ganze soziale Bewegung geht ja zuletzt auf Geistiges zurück (die soziale Bewegung ist zuletzt aufs Geistige zurückgeworfen), und die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart. Die Möglichkeit der Waldorfschule muss dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.

Das Gelingen dieser Kulturtat ist in Ihre Hand gegeben. Viel ist damit in Ihre Hand gegeben, um, ein Muster aufstellend, mitzuwirken. Viel hängt davon ab, dass diese Tat gelingt. Die Waldorfschule wird ein praktischer Beweis sein für die Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung. Sie wird eine Einheitsschule sein in dem Sinne, dass sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert. Alles müssen wir in den Dienst dieses Zieles stellen.

Aber wir haben es nötig, Kompromisse zu schließen. Kompromisse sind notwendig, denn wir sind noch nicht so weit, um eine wirklich freie Tat zu vollbringen. Schlechte Lehrziele, schlechte Abschlussziele werden uns vom Staat vorgeschrieben. Diese Ziele sind die denkbar schlechtesten, und man wird sich das denkbar Höchste auf sie einbilden. Die Politik, die politische Tätigkeit von jetzt wird sich dadurch äußern, dass sie den Menschen schablonenhaft behandeln wird, dass sie viel weitergehend als jemals versuchen wird, den Menschen in Schablonen einzuspinnen. Man wird den Menschen behandeln wie einen Gegenstand, der an Drähten gezogen werden muss, und wird sich einbilden, dass das einen denkbar größten Fortschritt bedeutet. Man wird unsachgemäß und möglichst hochmütig solche Dinge einrichten, wie es Erziehungsanstalten sind. Ein Beispiel und Vorgeschmack davon ist die Konstruktion der russischen bolschewistischen Schulen, die eine wahre Begräbnisstätte sind für alles wirkliche Unterrichtswesen. Wir werden einem harten Kampf entgegengehen, und müssen doch diese Kulturtat tun.

Zwei widersprechende Kräfte sind dabei in Einklang zu bringen. Auf der einen Seite müssen wir wissen, was unsere Ideale sind, und müssen doch noch die Schmiegsamkeit haben, uns anzupassen an das, was weit absteht von unseren Idealen. Wie diese zwei Kräfte in Einklang zu bringen sind, das wird schwierig sein für jeden einzelnen von Ihnen. Das wird

nur zu erreichen sein, wenn jeder seine volle Persönlichkeit einsetzt. Jeder muss seine volle Persönlichkeit einsetzen von Anfang an.

Deshalb werden wir die Schule nicht regierungsgemäß, sondern verwaltungsgemäß einrichten und sie republikanisch verwalten. In einer wirklichen Lehrer-Republik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekissen, Verordnungen, die vom Rektorat kommen, sondern wir müssen hineinragen (in uns tragen) dasjenige, was uns die Möglichkeit gibt, was jedem von uns die volle Verantwortung gibt für das, was wir zu tun haben. Jeder muss selbst voll verantwortlich sein.

Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht. Wir werden uns das Einheitliche erarbeiten durch den Kurs, wenn wir recht ernstlich arbeiten.

Für den Kurs ist anzukündigen, dass er enthalten wird:

- erstens eine fortlaufende Auseinandersetzung über allgemein-pädagogische Fragen;
- zweitens eine Auseinandersetzung über speziell-methodische Fragen der wichtigsten Unterrichtsgegenstände;
- drittens eine Art seminaristisches Arbeiten innerhalb dessen, was unsere Lehraufgaben sein werden. Solche Lehraufgaben werden wir ausarbeiten und in Disputationsübungen zur Geltung bringen.

An jedem Tag werden wir vormittags das mehr Theoretische haben und nachmittags dann das Seminaristische.

Wir werden also morgen um 9 Uhr beginnen mit der allgemeinen Pädagogik, haben dann um 1/211 die speziell-methodische Unterweisung und am Nachmittag von 3 bis 6 Uhr die seminaristischen Übungen.

Wir müssen uns voll bewusst sein, dass eine große Kulturtat nach jeder Richtung hin getan werden soll.

Wir wollen hier in der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule einrichten. Die Waldorfschule soll keine Weltanschauungsschule sein, in der wir die Kinder möglichst mit anthroposophischen Dogmen vollstopfen. Wir wollen keine anthroposophische Dogmatik lehren, Anthroposophie ist kein Lehrinhalt, aber wir streben hin auf praktische Handhabung der Anthroposophie. Wir wollen umsetzen dasjenige, was auf anthroposophischem Gebiet gewonnen werden kann, in wirkliche Unterrichtspraxis.

Auf den Lehrinhalt der Anthroposophie wird es viel weniger ankommen als auf die praktische Handhabung dessen, was in pädagogischer Richtung im Allgemeinen und im speziell Methodischen im Besonderen aus Anthroposophie werden kann, wie Anthroposophie in Handhabung des Unterrichts übergehen kann.

Die religiöse Unterweisung wird in den Religionsgemeinschaften erteilt werden. Die Anthroposophie werden wir nur betätigen in der Methodik des Unterrichts. Wir werden also die Kinder an die Religionslehrer nach den Konfessionen verteilen.

Das ist der andere Teil des Kompromisses. Durch berechtigte Kompromisse beschleunigen wir unsere Kulturtat.

Wir müssen uns bewusst sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade, im höchsten Sinne des Wortes sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles, was heute in der Zeit vor sich geht, sonst sind wir für diese Schule schlechte Lehrer. Wir dürfen uns nicht nur einsetzen für unsere besonderen Aufgaben. Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Enthusiasmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgabe.

Nur aus dem können wir schöpfen, was heute gewonnen werden kann, wenn Interesse zugewendet wird

- erstens der großen Not der Zeit,
- zweitens den großen Aufgaben der Zeit, die man sich beide nicht groß genug vorstellen kann.

Rudolf Steiner (1919/1932/1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Ein Vortragskurs bei der Begründung der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919, Erster Teil, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, 293, 9. Aufl., Rudolf Steiner Verlag: Dornach, S. 13–16

E. A. Karl Stockmeyer (1925): Besinnung

Karl Stockmeyer war von 1919 an eine der entscheidenden und prägenden Lehrerpersönlichkeiten der Stuttgarter Waldorfschule gewesen. Der Tod Rudolf Steiners hat Stockmeyer einige Wochen später zu der nachfolgenden »Besinnung« inspiriert, in der er darüber sinniert, wie die Lehrer nun mit seinem Erbe verantwortungsvoll umgehen können (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 2.1).

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass unsere Aufgabe in der Anthroposophischen Gesellschaft nach dem Tode Rudolf Steiners nicht allein darin bestehen kann, sein Werk zu behüten und zu konservieren. Ich kann mir nur denken, dass es in dem Sinne ihres Begründers allein ist, wenn wir alle Kräfte darauf wenden, den Weg, den er uns voranging, selbst zu betreten und sein Werk fortzusetzen: – Uns fehlen nicht die Kräfte dazu. Nur Verzagtheit kann glauben machen, uns könne es nur beschieden sein zu warten, bis der Lehrer selbst wieder unter uns ist. Dieser Lehrer wünscht sich ein Anderes, und es hieße ihm schlecht die Treue bewahren, wenn wir so glauben, ihm treue Schüler zu sein. Anthroposophie ist nicht dazu da behütet zu werden, sondern sie ist dazu da, dass die Menschheit lebe. Muss sie aber bleiben, wie ihr Schöpfer sie verlassen hat, dann kann sie der sich wandelnden Menschheit nicht dienen.

Rudolf Steiner ist gestorben. Abergläubisch sind wir, wenn wir den Gedanken hegen, dass er auch weiter unsere Schritte führt. Soll denn der Tod eines Menschen nichts bedeuten? Er hat uns einen unermesslichen Weisheitsreichtum gegeben. Er hat ihn in unsere Hände gelegt. Was wir daraus machen, das wird aus ihm. Denn wir sind frei. Und er war es, der wie kein anderer vor ihm die Freiheit in den Mittelpunkt des Menschentums gestellt hat. Sollen wir nun denken, dass er unsere Freiheit zunichte macht und unsere Schritte lenkt, uns rechte Entschlüsse schenkt? Das kann niemand denken, der ihn recht verstehen will.

Er bleibe unser Führer. Aber er bleibe es durch sein Werk, das wir in Händen haben. Undankbar sind wir, wenn wir nicht wollen alle Kräfte anspannen, um aus seinem Werke alles herauszuholen, was aus ihm zu gewinnen ist. Und das Kostlichste, was daraus zu gewinnen ist, ist die eigene sichere und lebendige Erkenntnis. Die verdanken wir allerdings ihm. Haben wir die Tiefe seines Werkes, das wir in Händen haben, schon ganz und gar ausgeschöpft? Warum wollen wir denn, dass er uns noch mehr gebe? Alles hat er uns gegeben.

Wir sind wirklich allein, und an uns ist es, die Anthroposophie weiter zu bringen. Wo finden wir nun die rechten Wege? Wie gewinnen wir Sicherheit der Erkenntnis? Die Mittel der »Wissenschaft« haben wir ja gründlich verachten gelernt. (Wir haben es nicht von Dr. Steiner gelernt). Haben wir neue Quellen der Sicherheit gewonnen? Auch sie hat Dr. Steiner uns erschlossen. Haben wir sie in rechter Art benutzt. Wie oft hat es uns doch genügt von Dr. Steiner zu erfahren, wie sich dieses und jenes in der großen Welt und im Menschen verhält. Nun wussten wir ja wieder etwas Neues, über das sich so schön reden ließ. Das ging so schön. Man brauchte selbst gar nichts dazu tun, um eine Weltanschauung zu haben. Dr. Steiner gab uns ja immer Neues. – Wohl hat er immer wieder gesagt: Ich will keinen Glauben von Euch. Ihr sollt alles mit den schärfsten Mitteln der Wissenschaft prüfen. Dann werdet ihr sehen, dass

das, was ich sage, in nichts mit den Tatsachen, die die Wissenschaft zu Tage fördert, in Widerspruch steht. – Haben wir ihm wirklich nicht geglaubt? Haben wir wirklich alles, was wir von ihm annahmen, an den Tatsachen, die die Wissenschaft sonst zu Tag fördert, geprüft und mit der ganzen Kraft unseres Denkens durchdrungen? Dann braucht uns auch jetzt keine Sorge anzukommen. Dann haben wir uns geschult, Irrtum von Wahrheit zu unterscheiden. Wir werden fortfahren, Erkenntnis zu gewinnen durch die Fülle der Ideen, die wir von seinem Werke immer noch nehmen können. – Oder haben wir ihm doch nur geglaubt? Haben wir doch etwa sein Wort selbst als Kriterium der Wahrheit genommen? Haben wir doch an seinem Munde gehangen in den Gedanken: Da höre ich nun, was wirklich wahr ist, und ich brauche mich nun nicht mehr anzustrengen, selbst die Wahrheit vom Irrtum unterscheiden zu lernen? Dann haben wir ihn verraten und haben ihm den Todesstoß gegeben. Und wir haben nicht gelernt Wahrheit und Irrtum zu unterscheiden. Und die Anthroposophie hat uns nicht reich sondern arm gemacht. Denn arm und einem Bettler gleich ist der Mensch, der nicht die Kraft in sich hat, die Welt zum Bilde zu gestalten.

Musste er uns denn nicht verlassen? Gehört nicht sein Tod mit zu seinem Werk? Er konnte keine gläubigen Anhänger gebrauchen. Sein Werk ist nur wahr, wenn es von urteilenden freien Menschen aufgenommen wird. Sein Tod hat es unmöglich gemacht, dass die nur Gläubigen ihm weiter nachhängen. Sein Werk gehört nun den Urteilenden. Sie werden den Weg zu ihm finden.

Juni/Juli 1925

E. A. Karl Stockmeyer, unveröffentl. Manusk., Archiv am Goetheanum, zitiert nach: Simone Ziegenbalg: E. A. Karl Stockmeyer und die Gründung der Waldorfschule, Masterarbeit Freie Hochschule Stuttgart 2014, S. 80 f.

Caroline von Heydebrand (1925): Vom Lehrplan der Freien Waldorfschulen

Caroline von Heydebrand, Klassenlehrerin in der ersten Waldorfschule, hatte es 1925 übernommen, den ersten Lehrplan der Waldorfschulen, der vor allem auf Angaben Rudolf Steiners basierte, zusammenzustellen und zu veröffentlichen (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 2.3). Einleitend führte von Heydebrand aus:

Nur die werdende Menschennatur und ihre Gesetze konnten zunächst bestimmend sein für das, was das Kind auf jeder Altersstufe zu lernen hat. Vom Wesen des heranwachsenden Menschen wurde abgelesen, was diesem Wesen auf jeder Altersstufe angemessen ist. Was Dr. Rudolf Steiner angab über die Art und Weise, wie der so genannte Lehrstoff auf die einzelnen Klassen der Waldorfschule zu verteilen wäre, das war immer der letzte Abschluss von Betrachtungen, die das Wesen der einzelnen kindlichen Entwicklungsstufen zum Gegenstand hatten. [...]

So hat sich ein Lehrplan herausgebildet, dem vor allen Dingen alles Programmatische und Dogmatische fern geblieben ist. Auch das, was im Folgenden über die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen ausgeführt ist, sollte daher nicht dogmatisch, nicht als starres Gesetz angenommen werden. Der ideale Lehrplan muss das sich wandelnde Bild der werdenden Menschennatur auf ihren verschiedenen Altersstufen nachzeichnen, aber wie jedes Ideal steht er der vollen Wirklichkeit des Lebens gegenüber und muss sich dieser einfügen. Zu dieser Wirklichkeit gehört vieles: Es gehört zu ihr die Individualität des Lehrers, der einer Klasse gegenübersteht, es gehört zu ihr die Klasse selbst mit der ganzen Eigenart jedes einzelnen Schülers, es gehört zu ihr die weltgeschichtliche Zeit und der bestimmte Ort der Erde mit seinen geltenden Schulgesetzen und Schulbehörden, an dem die Schule steht, die den Lehrplan verwirklichen will. Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen des heranwachsenden Menschen gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat. In jeder Schule, die mit anthroposophischer Pädagogik arbeitet, waltet bestimmend das ewige Bild des wahren Menschenwesens, als Urbild wirksam, aber in den Einzelheiten der Ausformung der Erziehungskunst sich wandelnd, je nachdem, ob diese Schule z. B. in Deutschland, Holland, England oder der Schweiz steht.

Die Darstellung, die hier vom Lehrplan der Freien Waldorfschule versucht wird, kann nur dann voll verstanden werden, wenn man die ihm zugrunde liegende Menschenkunde berücksichtigt, wie sie in den Schriften Rudolf Steiners gegeben ist, z. B. in seiner kleinen Schrift »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft« und in dem »Lehrerkurs am Goetheanum«. Es ist an einzelnen Beispielen und einigen kurzen Ausführungen bei Beginn wichtiger Altersstufen des Kindes versucht worden, ganz kurze, skizzenhafte Ausblicke in diese Menschenkunde zu geben. Sie können nur den Wert von Anregungen haben. Mit dem Inhaltlichen eines Lehrplans ist das »Wie« der Behandlung so eng, so untrennbar verknüpft, dass immer wieder auch methodische Bemerkungen in die reine Darstellung dessen, was lehrplanmäßig durchgenommen wird, eingeflossen sind. Auch das

mag vielleicht für manchen anregend sein; wir werden die Aufgabe haben, die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer nach und nach sachgemäß darzustellen. [...]

Wenn auch in der Darstellung des Lehrplans notwendigerweise die einzelnen Kategorien des Unterrichts getrennt auftreten, so sollte doch immer berücksichtigt werden, dass der Klassenlehrer diese einzelnen Kategorien im Unterricht stark zusammenfassend behandeln wird, so dass das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinander gerissen erlebt, sondern als wunderbar geordneten, einheitlichen Kosmos empfindet. So wird der Lehrer, um in jedem nahe liegendes Beispiel zu wählen, in der Epoche des Geographieunterrichtes die Geschichte des Erdgebietes, das er behandelt, seine Flora und Fauna, seine Kultur usw. usw. heranziehen und zu einem organischen Ganzen gestalten. Es kommt dem Lehrer hier zu Hilfe, dass er als Klassenlehrer in den acht Klassen zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife den ganzen Hauptunterricht geben darf, also immer die Übersicht über alle Lehrgebiete hat.«

Caroline von Heydebrand (1925/1931/2009): Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, zuerst in: Erziehungskunst, Sonderheft, S. 3–5; vielfach nachgedr., zuletzt 11. Aufl., Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart

Bericht von der Inspektion der Hamburger Waldorfschule (1937)

Schon in der Zeit der Weimarer Republik waren die Waldorfschulen regelmäßig von Schulräten visitiert und beurteilt worden. Im Dritten Reich konnten derartige Inspektionen und die darauf fußenden Berichte für die Waldorfschulen Existenz gefährdende Folgen haben. Die »Freie Goetheschule« in Wandsbek bei Hamburg, an der im Sinne der Waldorfpädagogik unterrichtet wurde, wurde im Januar 1937 von einem Regierungs- und Schulrat genauestens inspiziert. Der darauf erstellte Bericht ließ an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 3.2).

Am 5. und 6.1.1937 nahm der Unterzeichnete an einer Besichtigung teil, die der Regierungs- und Schulrat [...] im Auftrage des Herrn Ministers in der »Freien Goetheschule« in Wandsbek vornahm. Es wurde dem Unterricht des 2. – 6. Schuljahres und ferner dem Werk- und Turnunterricht beigewohnt. [...]

Eine systematische Pflege (Schönschrift) der deutschen Schreibschrift findet in den Grundschulklassen nicht statt. Im 1. und 2. Schuljahr werden alle schriftlichen Arbeiten ausschließlich in Block- und Frakturschrift ausgeführt, deren Erlernung größte Sorgfalt gewidmet wird. In allen von dem Unterzeichneten durchgesehenen schriftlichen Arbeiten überwiegt auffallend der Gebrauch der Fraktur- und der lateinischen Schreibschrift gegenüber der deutschen Schreibschrift.

Die Teilnahme an der Besichtigung hat bei dem Unterzeichneten zu folgenden Feststellungen geführt:

- a) Die Mehrzahl der Lehrkräfte unterrichtet freudig und fleißig. Zwischen ihnen und ihren Schülern scheint ein erfreuliches Vertrauensverhältnis zu bestehen. [...]
- b) In methodischer Hinsicht lässt der Unterricht aller Lehrkräfte sehr viel zu wünschen übrig.
- c) Auf Gewinnung eines sicheren Wissens wird wenig Wert gelegt. Es besteht die Gewissheit, dass durch übermäßige Betonung der Pflege von Musik, Zeichnen, schriftlichen Wiedergaben und Spiel der Zweck des Unterrichtens an sich vernachlässigt ist. [...]

Über das Vorstehende hinaus sind von dem Unterzeichneten noch folgende Beobachtungen gemacht worden:

- a) In keinem der betretenen Klassenzimmer hing ein Bild des Führers, wohl aber in jedem ein Bild Rudolf Steiners und eine Madonna. Kein Klassenzimmer wies auch einen Schmuck durch das Bild einer deutschen Landschaft oder eines deutschen Helden auf. Das Bild des Führers fand sich nur verhältnismäßig klein gegenüber dem großen Bild Rudolf Steiners im Lehrerzimmer und ebenfalls verhältnismäßig klein im Haupteingang der Schule.
- b) In Zeichnungen, schriftlichen Aufzeichnungen, musikalischen und deklamatorischen Darbietungen spiegelten sich recht auffallend anthroposophische Ideen wieder, ein

Schwelgen in süßlichen und weichlichen Stimmungen, eine Verherrlichung bloßen Menschentums und der Menschheit. Ein Kampflied unserer Zeit wurde nicht gehört. Eine Herausarbeitung deutscher Wesenszüge wurde nicht erkannt. Überall drängte sich dem Unterzeichneten das Vordrängen der Form auf, die geeignet war, über den Gehalt zu täuschen.

- c) Im 5. Schuljahr hatten die ägyptische, indische, persische und griechische Geschichte eine, nach der Zeit bemessen, eingehende Behandlung erfahren. Zeichnerisch und schriftlich war davon in fast übertriebener Weise Zeugnis abgelegt. Demgegenüber war von der angeblich erfolgten Behandlung der Germanischen Frühgeschichte nicht, weder zeichnerisch noch schriftlich, von den Schülern niedergelegt worden. Von einer Beachtung der ministeriellen Vorschriften hinsichtlich der Pflege der deutschen Vorgeschichte unter Auswertung der rassenkundlichen Ergebnisse war nichts zu spüren.

Der Unterzeichnete hat nach dem allen den Eindruck gewonnen, dass die »Freie Goethe-Schule« in Wandsbek vom nationalsozialistischen Geiste unberührt geblieben ist.

Quelle: ABWS (katalogisch nicht erfasster Bstd.): »Reisebericht« Viernow vom 8. Jan. 1937

Ansprachen bei der Zwangsschließung der Stuttgarter Waldorfschule 1938

Im März 1938 hatten die Nazis die Zwangsschließung der Stuttgarter Waldorfschule verfügt. Danach gelang es dem Kollegium noch, in der Schule eine eindrucksvolle Abschiedsfeier durchzuführen (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 3.3). Zu den Lehrern, die damals zu ihrer Klasse gesprochen haben, zählten Martin Tittmann, der seinerzeitige Klassenlehrer der 3. Klasse, Rudolf Treichler, der Lehrer einer der beiden 5. Klassen, und Ernst Bindel, der sich von seiner 11. Klasse verabschiedete.

Ansprache von Martin Tittmann

Liebe Kinder der 3. Klasse!

Auf einem hohen Berge stand ein wunderbarer Baum, der trug sommers und winters die köstlichsten Früchte. Und wer davon aß, der wurde gesund an seinem Leib, stark in seiner Seele, hell im Geiste. Aber nur wenige wussten von diesem Baum. Auf dem Berge aber wohnte ein Einsiedler, zu dem kamen die Kinder der Täler und er gab ihnen von den köstlichen Früchten, und sie wurden gesund an ihrem Leib, stark in ihrer Seele, hell im Geiste.

Eines Tages aber schlug der Blitz in diesen Baum. Da wusste der Einsiedler, dass die Kinder nicht mehr von dem Baume essen würden. Und als sie wieder auf seinen Berg kamen, da sprach er: »Liebe Kinder, ihr werdet nun lange nicht mehr von unserem lieben Baum essen. Denn der Blitz hat ihn getroffen.« Da riefen die Kinder: »Ach, warum musste das geschehen?« Der Einsiedler antwortete: »Auch das ist mit Gottes Willen geschehen.« Und er verteilte die Früchte, die noch an dem Baume waren, an die Kinder und sprach: »Esset noch einmal und nehmet die Kerne mit hinunter in das Tal und steckt sie jedes in seinen Garten. Und wenn ihr sie in ein gutes Erdreich pflanzt, dann werden sie keimen und wachsen, und wenn ihr sie hegt und pflegt, werden sie einst zu Bäumen werden und so köstliche Früchte tragen wie unser alter Baum, den wir verloren haben.« Da nahmen die Kinder die Kerne und pflanzten sie in ihre Gärten.

Liebe Kinder, was ihr hier auf der Waldorfschule empfangen habt, das waren die köstlichsten Früchte des wunderbaren Baumes. Heute aber geben wir euch den Kern mit: Pflanz ihn in euer Herz, in das beste Erdreich eures Herzens und hegt und pflegt den Keim und das Pflänzchen. Dann wird auch später einmal ein Baum erwachsen, der so köstliche Früchte trägt, und ihr werdet davon gesund sein an eurem Leib, stark in eurer Seele, hell in eurem Geiste.

Ansprache von Rudolf Treichler

Meine lieben Kinder der Klasse 5 b!

[...] Zum Schluss wollen wir noch einmal ein bedeutendes Bild aus der griechischen Sagenwelt herauf rufen in unser Gedächtnis: das erschütternde Ende der stolzen und reichen Stadt Troja, als sie nach langer Belagerung den Griechen endlich erliegend, in Rauch und Flammen aufging! Da konnte sich aus all dem Jammer und der Vernichtung, aus Not und Tod mit Hilfe der Götter nur einer retten, ein tapferer Held mit Namen Aeneas! Der führte mit sich auf seiner Flucht nicht nur seinen greisen Vater und sein junges Söhnchen, sondern er nahm verborgen mit sich ein kostbares und geheimnisvolles Gut, ein Heiligtum: das Palladium, ein Götterbild, das einst vom Himmel auf die Erde gefallen war und der Stadt Glück und Segen bringen sollte, die es treu bewahrte, ehrte und pflegte. Dieses Gut, das die Trojaner nicht mehr recht zu schätzen gewusst, [...] rettete Aeneas und brachte es mit sich durch alle fremden Länder und Meere bis an den Strand eines neuen Landes, wo er eine zweite Heimat fand. Dort begründete er ein neues Herrschergeschlecht, und unter dem Schutze und Segen des geretteten Heiligtums wuchsen seine Herrschaft und sein Reich bis in fernste Zeiten. Das Bild, liebe Kinder, von der Rettung des geheimnisvollen Heiligtums aus Not und Untergang möchte ich euch heute zum Abschied von unserer lieben Waldorfschule mitgeben!

Ansprache von Ernst Bindel

Liebe Schüler der 11. Klasse!

Dass wir die Schule gerade am Todestag Rudolf Steiners schließen, legt einen Vergleich nahe zwischen der Art, wie Rudolf Steiner von uns ging, und der Art, wie die Waldorfschule ihre physische Existenz beschließt. Blicken wir auf Rudolf Steiners letztes Lebensjahr, so gewahren wir, wie er noch einmal aus der Fülle seiner Weisheit die Menschen beschenkte [...]. Auch die Schule hat in den letzten Wochen und Monaten vor der Schließung noch einmal ihre volle Wirksamkeit entfaltet und ihren ganzen Glanz gezeigt. Ich brauche euch nur an die vielen Aufführungen zu erinnern, an denen ihr ja durch die Aufführung des Julius Caesar mitbeteiligt wart. Es scheint ein Gesetz zu sein, dass zwar nicht in der mechanischen Welt, aber in der organischen Gültigkeit hat, dass ein Organismus bei seiner Auflösung noch einmal seine ganze Kraft, seinen ganzen Glanz entfaltet. Auch die Natur draußen überzieht sich mit den leuchtenden Farben des Herbstglanzes, ehe der Winter herannaht. Dann aber wartet der Same in der dunklen Erde und hält der lebendige Kraftstrom solange an, bis seine Zeit gekommen ist, bis die Winterkräfte gewichen sind. Wir Lehrer wissen, dass ihr Schüler der 11. Klasse es bezüglich der Idee der Waldorfschule ebenso anseht.

Quelle: ABWS: »Ansprachen bei der Schlussfeier für die Schüler der Waldorfschule am 30. März 1938«, ungedr. Schriftstück o. D., S. 1, S. 2 f. und S. 10

Heinz Kloss (1955): Waldorfpädagogik, Reformpädagogik und Staatsschulwesen

Der Sprachforscher und Sozialwissenschaftler Heinz Kloss verfasste 1955 eine auch heute noch mit Gewinn zu lesende Monografie über die Pädagogik der Waldorfschulen, die er bei mehreren Visiten im Auftrag der amerikanischen Besatzungsbehörden kennengelernt hatte. Eine besondere Bedeutung hat die Schrift von Kloss dadurch, dass er sehr eingehend und differenziert die Waldorfschulen zum einen mit dem staatlichen Schulwesen, zum anderen mit den Schulen der Reformpädagogik verglichen hat (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 4.5).

Wer nur in oberflächlicher Weise Einzelheiten der Waldorfpädagogik betrachtete, könnte zu dem Eindruck gelangen, sie sei eine Art Synthese der gesamten bisherigen Reformpädagogik und trage Elemente aller ihrer Wesensstufen in sich. Ihr Werkunterricht, wie so mancherlei andere Praktiken in den Einzelfächern (dass etwa die Viertklässler, wenn sie im Unterricht von den Runen hören, auch selber solche schnitzen) entsprächen denen der Arbeitsschule, und das Ideal der engen und tiefen Gemeinsamkeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern käme dem der Lebensgemeinschaftsschule gleich. Die Behutsamkeit beim Tempo des Lernens und dass z. B. der Englischunterricht in kindgemäßer Weise schon auf der Unterstufe gegeben werden kann, aber auch z. B. die Art, wie die Kinder das Lesen lernen, viele solche Dinge, scheint es, seien in der Schule der Ganzheitspsychologie wiederzufinden. Aber dieser erste Eindruck entspreche nicht der pädagogischen Wirklichkeit in den Waldorfschulen, in denen so vieles vor sich geht, wozu es in keiner Staatsschule alten oder neuen Gepräges ein Gegenstück gibt.

Natürlich bestehen zwischen Reform- und Waldorfpädagogik bedeutsame Ähnlichkeiten, die von den Reformpädagogen zuweilen überschätzt, von den Waldorfpädagogen zuweilen übersehen werden. [...]

Beide, Reform- und Waldorfpädagogen, bestreiten auch, dass die intellektuelle Begabung grundsätzlich höher zu werten und von Anfang an mehr zu fördern sei als andere, mehr auf das Handwerkliche, Soziale oder Künstlerische gerichtete Begabungen. Sie lehnen es beide ab, dass nach strengen Ausleseprüfungen so genannte Hochbegabte eine grundsätzlich umfassendere, länger währende und kostspieligere Schulbildung erhalten als ihre Mitschüler. [...]

Vieles stimmt bei Reform- und Waldorfpädagogik überein, aber nicht weniger bedeutsam sind die Abweichungen. Zuweilen erscheint die Waldorfpädagogik lediglich etwas entschiedener und unbedingter als die Reformpädagogik; dann wieder sucht sie das gleiche Ziel auf eine ganz verschiedene Art zu erreichen. Es gibt aber auch Fragen, bei denen Reform- und Waldorfpädagogik in entgegengesetzter Richtung streben. Und endlich gibt es gewisse Neuerungen in der Waldorfpädagogik, zu denen man in der Reformpädagogik kein Gegenstück findet.

Bei einer näheren Betrachtung dieser Unterschiede kann es sich hier nur um Beispiele handeln, nicht um eine erschöpfende Aufzählung. [...]

Kinder, so sagt die Waldorfpädagogik, haben im Volksschulalter ein Bedürfnis zu verehren, und es wäre ein intellektualistischer Irrtum zu fürchten, man fördere in ihnen die Neigung zur Unterwürfigkeit, wenn man sie in dieser Haltung belässt und bestärkt, statt sie so früh wie möglich zu selbständiger Urteilsbildung und Kritik zu ermuntern. Gewiss soll es an der Waldorfschule kein mechanisches Gehorchen geben, aber ebenso wenig ist der Lehrer einfach der ältere Kamerad der Lernenden. Er will wieder eindeutig das sein, was sein Name sagt: ein Lehrender, der für die Schüler im Volksschulalter Autorität ist – eine geliebte, freiwillig anerkannte, aber eben doch eine Autorität, die allein und ohne Aussprache mit den Schülern bestimmt, was im Unterricht behandelt werden soll. Mit der überragenden Bedeutung, die dabei die Person des Lehrers für die jüngeren Schüler haben soll, hängt zusammen die innere Notwendigkeit, dass eine Klasse, wenn irgend möglich, die ersten acht Schuljahre hindurch vom gleichen Lehrer geführt werden soll. Das setzt natürlich einen Lehrer voraus, der darauf vorbereitet ist, sich gleich liebevoll und mit dem gleichen Willen zum Verstehen Kindern der allerverschiedensten Wesensart zuzuneigen, freimütigen und verschlossenen, raschen und langsamen, guten Lernern und schwachen, Jungen und Mädchen, harmonischen Kindern und solchen, deren Wesen durch Anlage und Umwelt getrübt erscheint. Dass die Lehrer so seien, wünscht sich selbstverständlich auch die Reformschule; ganz möglich und unbedingt nötig wird das aber erst, wenn der Lehrer die Kinder acht Jahre lang behirten soll.

Die Schüler-Mitverwaltung, die an den Schulen der Reformpädagogik ausnahmslos sehr gefördert wird, tritt naturgemäß an den Waldorfschulen zurück. In der Klasse Dumpfrumorendes strebt der Lehrer zu erfüllen und in stillen Stunden aus seinem mitfühlenden Herzen ins Bewusstsein zu erheben, um das so aus höherer Überschau Erworbene bildhaft und bildend in den Unterricht hineinzugeben; er wird als echter Erzieher die Gelegenheit dazu immer finden. Die Waldorfpädagogik erblickt in der vorzeitigen Mündigsprechung der Schüler eine Gefahr; sie weiß, dass ein verfrühtes Anrufen der selbständigen Urteilskräfte den Kindern andere Kräfte entzieht, die sie noch zum weiteren seelischen und geistigen Wachstum brauchen. [...]

Auch im Unterricht pflegen die Waldorfschulen eine andre Art von Selbsttätigkeit als die Arbeitsschulen. Wenn diese mit John Dewey vom »Erlernen durch Tun« (learning by doing) sprechen, dann meinen sie ein von dem Kinde innerhalb eines vom Lehrer vorgezeichneten Rahmens selbst gewähltes, zumeist auch intellektuell selbständiges Handeln mit selbst gesetztem Ziel; hierbei wird es vom beaufsichtigenden Lehrer nur mittelbar gelenkt. An den Waldorfschulen soll im Volksschulalter die Gesamtheit der Klasse vom Lehrer zur Selbsttätigkeit unmittelbar aufgerufen und zum genau vorbestimmten Arbeitsziel geführt werden. Es geht (im Volksschulalter) vornehmlich darum, Lernstoff durch körperliches Selbertun bildhaft zu machen. Die Drittklässler der Waldorfschule hören z. B. nicht nur vom Hausbau und Brotbacken, sondern sie verrichten nach Möglichkeit selber die wichtigsten Handgriffe, um sich einen kleinen Brotlaib zu backen oder eine kleine Mauer zu bauen. Werden die Siebtklässler in die Anfänge der Meteorologie eingeweiht, so führen sie eine Zeitlang zu Hause Tagebuch über Wetter und Wolken. Wird ihnen im folgenden Schuljahr von der Erfindung des Buchdrucks erzählt, so fertigen alle zu Hause Linolschnitte von kleinen Texten an, die dann auch abgezogen und unter Umständen zusammen eingebunden werden können. Sie hören von keiner verschollenen Kultur, ohne deren Schriftzeichen wie Hieroglyphen und Runen, wenigstens ein paar davon, zu malen; sie hören von keiner Hochkultur der Frühgeschichte, ohne einige ihrer wesentlichen Sprüche im Chor sprechen zu

lernen. Und das Gelernte lesen die Schüler im Volksschulalter nicht in Büchern nach, sondern in ihren selbst geschriebenen »Epochenheften«, die sie anfangs noch nach Diktat, später häufig in eigener Formulierung führen.

All solches Selbertun ist etwas Wesensanderes, als wenn in so manchen Arbeitsschulen die Kinder vom ersten Jahr an zu einem wechselseitigen, vom Lehrer nur hie und da gesteuerten Unterrichtsgespräch ermutigt werden, als wenn sie in gruppenweiser Arbeitsteilung sich ihren – sagen wir – erdkundlichen Lehrstoff aus Büchern und Atlanten selber erarbeiten und der Klasse über ihre Ergebnisse berichten, oder wenn sie schon früh Aufsätze über selbstgewählte Themen schreiben sollen.

In einem der Bücher des Reformpädagogen Wilhelm Albert findet sich folgender Stoßseufzer aus einem Schüleraufsatz: »Wenn nur der Herr Lehrer sagen würde, welchen Aufsatz wir machen sollen, schrieb ich noch zehnmal so gern hinein (ins Aufsatzheft)«.

In manchen Fällen liegt jener geführten Selbsttätigkeit Rudolf Steiners Anweisung »Erst tun, dann begreifen« zugrunde, also ein »doing before learning«. Wo nur möglich, sollen die Kinder zunächst nicht durch den Kopf aufnehmen, sondern mit den Händen »begreifen«, ja mit dem ganzen Körper sich »einverleiben«, was zu lernen ist. Ehe die Erstklässler die kahlen Buchstaben hinschreiben, schreiten sie ihren Formen auf dem Boden nach, malen sie Bilder zu einer vom Lehrer erzählten Geschichte, in der Lautsinn und Buchstabenform Gestalt annehmen; ja es kann dahin kommen, dass man sie die Buchstaben nicht nur mit den Händen, sondern auch mit den Zehen schreiben lässt. Übrigens liegt hier für fernstehende Schulleitern einer der wesentlichen Zugänge zur »Eurhythmie«: indem die Laute sich spiegeln in fließenden, tiefbedeutsamen Gebärden, werden sie vom Kinde gleichsam nochmals mit dem ganzen Leibe aufgenommen und feien es dagegen, die später einmal notwendigen abstrakten Begriffe als öde oder schmerzhaft zu erleben. [...]

Wenn die Waldorfpädagogik die vom Lehrer geplante und zu einem bestimmten Ziel geführte Selbsttätigkeit des Kindes der spontanen, nur gelenkten und ermutigten vorzieht, so geht sie damit einen schweren Kampf ein gegen jene Verfrühungstendenzen in unserer Zeit, die aus den Kindern nicht schnell genug kleine Erwachsene machen können. Sie kennt zwar wohl ebenso die Gefahr eines »zu spät« wie die eines »zu früh« in der Erziehung, doch sind in unserem Zeitalter die Umweltkräfte, welche die Verfrühung fordern, so mächtig, dass beim Unterricht und im Schrifttum der Waldorfschulen ihren Wirkungen ganz besonders wachsam begegnet wird. [...]

Obwohl die Waldorfpädagogik dem Lehrer eine so ausschlaggebende Aufgabe zuweist, will sie verhältnismäßig große Klassen – es sollen möglichst nicht weniger als 40 Schüler sein. Man glaubt, nur etwa so seien die verschiedenen Farbgebungen menschlicher Gemütsarten und Begabungen genügend vollständig beisammen; es soll möglichst nicht Einseitigkeit entstehen, sondern die Ideal-Klasse soll in ihrer Gesamtheit gewissermaßen das Wesen des Menschen schlechthin in allen seinen Varianten spiegeln. In kleinen Klassen könnten bestimmte Temperamente, Begabungsrichtungen, Begabungsstärken, soziale Lagen zu einseitig vorherrschen, wodurch vielen Kindern manche für ihren Werdegang notwendige menschliche Erfahrungen vorenthalten bleiben. Der Epochenunterricht ermöglicht es dem Lehrer, trotzdem den Lehrstoff verschieden gearteten Kindern auf verschiedenartige Weise nahe zu bringen. Im Gegensatz dazu werden in der Reformpädagogik durchweg kleine

Klassen vom 15 bis 35 Köpfen angestrebt, je nach der Altersstufe; nur in ihnen meint man, jedem einzelnen Kinde genügend Sorgfalt angedeihen lassen zu können.

Heinz Kloss (1955): Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen, Klett: Stuttgart, S. 32–44

Erich Gabert (1956): Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik

Erich Gabert war nach dem Zweiten Weltkrieg beim Wiederaufbau der deutschen Waldorfschulen eine der maßgebenden Lehrerpersönlichkeiten. So war er Gründungslehrer der Schule in Stuttgart-Kräherwald und gab die »Konferenzen« Rudolf Steiners mit den Lehrern heraus. 1956 hielt Gabert einen in der Waldorfschulbewegung viel beachteten Vortrag, in dem er u. a. vor zwei großen Gefahren warnte (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 4.4).

Mit Weiterentwicklung oder Weiterbildung der Waldorfpädagogik ist hier ihre Entfaltung aus ihrer geistigen Urbildgestalt gemeint. Von 1919 bis 1924 hatte sich nicht nur das äußere Leben der Waldorfschule immer kraftvoller und strahlender entwickelt, auch die Darstellung ihres inneren Wesens durch Rudolf Steiner selbst wurde blühender und reicher. So blieb diese Pädagogik bis zu Rudolf Steiners Tod in fortschreitender Bewegung, und vieles war erst Andeutung und Plan.

So ist die Waldorfpädagogik, wie sie heute vor der Welt steht, keineswegs abgeschlossen, ist nicht fertig, sondern sie ist wahrlich »geprägte Form, die lebend sich entwickelt«. Sie muss und sie wird sich in die kommenden Jahrhunderte hinein immer mehr und mehr ausbilden, denn mit ihrer Erweiterung des Menschenbildes über Geburt und Tod hinaus, mit ihrer Einbeziehung des Geistigen im Menschen und im Kinde, soll und wird sie immer mehr die Pädagogik unseres Zeitalters werden. Es fordert unsere Zeit eine solche pädagogische Wissenschaft, »die wirklich vom Geiste handelt, die den Geist offenbart« (Steiner).

Wenn wir Lehrer nun vor der Aufgabe stehen, selbst an der weiteren Ausgestaltung dieser Waldorfpädagogik tätig mitzuarbeiten, so sehen wir uns zwei großen Gefahren gegenüber, die man, in sehr vereinfachter Form, etwa folgendermaßen charakterisieren kann: Die eine Gefahr steht vor uns, wenn wir Sätze hören wie: »Im Lehrplan steht, man soll in der fünften Klasse...«, »Das macht man in der Waldorfschule so und so...«, »Dies darf man tun, das nicht.« – Da wird die Waldorfpädagogik zum Dogma. Sie erstarrt und isoliert sich sektenhaft.

Sie verpasst den Anschluss an die Zeit und an das Leben. Der Lehrer aber muss sich dadurch gelähmt fühlen. Er wird unfrei und damit unproduktiv. Solch starres Festhalten und Festlegen ist eine Verfälschung der Waldorfpädagogik, die ihrem tieferen Wesen den Tod bringen müsste. Die andere Gefahr ist die der Willkür. Da wird anders gesprochen:

»Heute sind die Verhältnisse und die Menschen doch aber ganz anders als damals.« Oder: »Heute würde Rudolf Steiner selbst das ganz anders einrichten!« – Ganz sicher würde er das! Aber solch ein Satz ist ebenso richtig, wie er banal ist – ein nichts sagender Gemeinplatz. Wo solche Gemeinplätze vorgebracht werden, ist Vorsicht geboten. Da rücken hinter dieser Tarnwand oft die leichtfertigsten Abänderungsvorschläge heran: Neigungen, den Lehrplan bequemer zu machen; Rückfälle ins Konventionelle, wie »man« es eben heute macht: Zensuren; Klassenarbeiten mit ihrem lähmenden Druck, die nicht streng den Übungscharakter wahren; Lehrbücher; Hausaufgaben im Übermaß, usw. Da kann sich dann der rasche, achtungslose Intellektualismus in Projekten austoben.

Das Ergebnis ist auch hier wieder eine Verfälschung der Waldorfpädagogik, die ihr die Lebenswurzeln abgräbt, so dass sie verdorren müsste. Beide Gefahren hängen nun, paradoxerweise, mit ein und derselben Tatsache zusammen, mit der Tatsache, dass wir es in der Waldorfpädagogik mit etwas zu tun haben, was aus der übersinnlichen Erkenntnis herauskommt, was – wie Steiner in einer Lehrerkonferenz sagte – »Initiationswege«, »langjährige Forschungswege« erfordert.

Empfindet man dies, so steht man auf der einen Seite in der Gefahr, gleichsam die Hände in dem Gefühl sinken zu lassen, dass man an dem so Gegebenen doch nichts ändern dürfe und könne. Auf der anderen Seite aber regt sich das Intellektuelle im Menschen, der schnell und leichtfertig funktionierende Verstand, der die Tatsache dieses übersinnlichen Ursprungs beiseite schieben, nicht recht wahrhaben möchte.

Diese beiden Extreme, die in der Wirklichkeit in sehr verschiedener Form auftauchen und sich mannigfach durchdringen können, hat nun jeder von uns in sich. Es sind dies die Schwierigkeiten, die aus dem physisch Bedingten unseres Denkens stammen, das das Obersinnliche noch nicht erreicht. Aber gerade dass wir dieses überwinden müssen, ist in Wahrheit der einzige Weg, der uns vorwärts führt. Unsere Frage, wie wir zurechtkommen mit der Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik, ist, um eine Gegenüberstellung von Goethe aufzunehmen, nicht ein Theorem, sondern ein Problem, d. h. etwas, was nicht rückblickend, kausal, betrachtet werden will, sondern final,- etwas, das nach vorne, ins Handeln hineinführt. Da sind nicht Tatsachenbeschreibungen nötig, sondern Initiativgedanken, Zielgedanken, oder, was dasselbe ist, Ideale. [...]

Manches, was Rudolf Steiner stark beschäftigte, was er aber zu seinen Lebzeiten aus Mangel an Menschen, aus Mangel an Geld noch nicht tun konnte, wurde erst nach seinem Tode verwirklicht, z. B. die Ausbildung zum Waldorflehrer in einem Seminar. Besonders lag ihm der verstärkte praktische Unterricht am Herzen: das ist bis heute noch nicht voll erreicht, wenn auch an einzelnen Schulen Versuche dazu gemacht werden. Weiterhin hat ihn bis in seine letzte Krankheitszeit [...] eine Frage tief bewegt: »Wenn ich noch einmal wieder arbeitsfähig werde, dann werde ich in der Waldorfschule das Steuer ganz stark nach dem Künstlerischen herumwerfen.« Das haben wir bisher noch nicht tun können. Dieses Wort steht noch vor uns als ein Wegweiser, der in die Zukunft zeigt, – eine ungelöste Aufgabe. [...]

Dabei muss man auch den Mut haben, Fehler zu machen. Es gehört schließlich zu den unabdingbaren Rechten des Menschen, dass er Fehler machen darf,- denn gerade im Anstoßen an den Fehlern liegt der stärkste Antrieb des Lernens, des Aufwachens, des Vorwärtstommens. Freilich gilt dabei eines, was Goethe einmal sagte, als ein Bau geplant wurde: In den Gedanken dürfe man schon Fehler machen, aber man dürfe sie nicht bauen! – So sollten in dem Aufbau der Schule und in deren Einrichtungen, die dann fest und lange wirkend dastehen müssen, möglichst doch keine Fehler gemacht werden. Deshalb sollte, wenn in der Gestaltung der Schule etwas Neues versucht wird, dies mit der größten Vorsicht und Behutsamkeit unternommen werden. Es sollte auf das sorgsamste beobachtet werden: Bewährt es sich, oder war es falsch gedacht?

Kam es nur aus dem planenden Verstand, oder liegt es wirklich in den Tatsachen selbst darin? Wird es gleichsam vom Wesen der Waldorfschule aufgenommen als etwas zu ihr Gehöriges? Ist der Zeitpunkt richtig gewählt? Und – vor allem – liegt ein Segen darauf? [...]

Die Waldorfpädagogik kann im Dogmatismus erstarren, sie kann in Veränderungen verflachen, die aus dem Intellektualismus geboren sind, sie kann aber auch, ihrem wahren Geist entsprechend, sich entfalten, wachsen und weiterwirken, wenn wir sie in uns lebendig erhalten. Das ist in unsere Hände gelegt.

Erich Gabert: Die Frage der Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik, Vortrag vom 11. Okt. 1956 in Stuttgart vor der Konferenz der Waldorfschulbewegung, abgedr. u. a. in: Erziehungskunst, 33 (1969, H. 8/9), S. 347–355, hier S. 348

Hellmut Becker (1969): Fünfzig Jahre Waldorfschulen

Aus der Ansprache des Direktors des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung beim Festakt der Freien Waldorfschulen am 13. September 1969 in Stuttgart

Hellmut Becker war in der Bundesrepublik Deutschland von den 1950er bis in die 80er Jahre einer der einflussreichsten Bildungspolitiker. Zugleich war Becker der entscheidende Rechtsberater der deutschen Waldorfschulen, insbesondere gegenüber Schulbehörden und Kultusministerien. Daher kam seiner Laudatio auf die Waldorfpädagogik anlässlich ihres fünfzigjährigen Bestehens besondere Bedeutung zu (vgl. in der »Geschichte der Waldorfpädagogik«, Kap. 5.1).

[Es wurde] heute mit vollem Recht darauf hingewiesen, dass die pädagogische Arbeit der Waldorfschulen viele wesentliche Fragen der Bildungsreform von heute bereits in den letzten 50 Jahren vorweggenommen hat. Lassen Sie mich das ein wenig im Einzelnen ausführen.

Sieben Forderungen stehen im Mittelpunkt der Diskussion über die Bildungsreform:

1. Die Realisierung der Chancengleichheit, das Bürgerrecht auf Bildung.
2. Die Differenzierung nach Wahl und Fähigkeit. In einem Bildungswesen, das für alle offen ist und jeden einzelnen nach seinen Möglichkeiten fördern will, ist die Differenzierung das Prinzip, das den Einzelnen gerade im Rahmen einer Bildung für alle die persönliche Gerechtigkeit widerfahren lässt.
3. Die ständige Curriculum-Revision, d. h. die Wandlung der Lehrinhalte und Lehrpläne vor dem Horizont der Entwicklung der wissenschaftlichen Zivilisation, der individuellen Entfaltungschance und der gesellschaftlichen Bedürfnisse.
4. Die Organisierung demokratischer Teilhabe an allen Institutionen des Bildungswesens je nach der Funktion, die sie ausüben, in Weiterentwicklung der im Grundgesetz formulierten Gedanken. Dabei geht es vor allem um die Mitwirkung von Eltern, von Schülern und Vertretern der Gesellschaft, auch wenn sie nicht Schülereltern sind.
5. Die Einheit des Bildungsvorgangs von der vorschulischen Bildung bis zur ständigen Weiterbildung durch das ganze Leben hindurch.
6. Die Einheit von Theorie und Praxis, d. h. die Notwendigkeit, Bildung und Ausbildung, allgemeine Bildung und spezielle Bildung als Einheit zu begreifen.
7. Das Prinzip der rollenden Reform. Bildungsreform schafft kein neues System, sondern vollzieht sich in ständiger Verwandlung.

So etwa könnte man die Hauptprobleme formulieren, die auch den bisherigen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und seinem kommenden Strukturplan zugrunde liegen. Es ist überraschend, in welchem Umfang alle diese Fragen von der pädagogischen Bewegung der Waldorfschulen von Anfang an angesprochen worden sind. Der Ausgangspunkt der Waldorfpädagogik war der Gedanke der gleichen Chance für alle. Nicht zufällig war das

Gründungsjahr 1919, in dem in Deutschland die Hoffnung bestand, nach dem Verlust des Ersten Weltkrieges eine wirkliche soziale Reform durchzuführen. Nicht zufällig heißt die Festschrift, die der Bund der Freien Waldorfschulen zu diesem Tag vorgelegt hat: »Soziale Erneuerung als Ursprung und Ziel der Freien Waldorfschulen.« Die Waldorfschulen waren von Anfang an als einheitliche Volks- und Höhere Schule konzipiert. Es besteht kein Zweifel, dass der moderne Versuch der Gesamtschule, sei sie nun kooperativ wie im Programm der CDU oder integriert wie im Experimentalprogramm des Bildungsrats und in etwas anderer Form in den Vorstellungen von FDP und SPD, einen Gedanken wieder aufnimmt, der hier in der Grundkonzeption bereits vorweggenommen ist. [...]

Wir wissen heute, dass wir unsere Schule nicht nur von den Strukturen, sondern gerade von den Inhalten her verändern müssen. Wir nennen das Curriculum-Revision. Wir verdanken der Waldorfpädagogik das reflektierende Lehrerkollegium. Das ständige institutionalisierte Gespräch nicht über Zensuren oder Versetzungen, sondern über die Lehrinhalte des Unterrichts unterscheidet diese Schulen von allen anderen Schulen. Freilich hoffen wir, dass in naher Zukunft alle Schulen denkende Kollegien haben und die ständige Wandlung der Unterrichtsinhalte notwendiges Element jeder Bildungseinrichtung wird. [...]

Wenn man die Schriften Rudolf Steiners heute liest, dann ist manches nur aus seiner Zeit heraus verständlich; man sollte ihn weniger dogmatisch interpretieren, sondern fragen, was dieser ebenso bedeutende wie bewegliche Geist heute auf Grund des heutigen Wissens zu den heutigen Fragen sagen würde. Wenig beachtet -ist der Umfang, in dem Rudolf Steiner ein konstruktiver Bildungspolitiker war, der, sehr nüchtern die Chancen der einzelnen Schritte kalkulierend, das Schulexperiment als Chance der Erneuerung des Schulwesens aufbaute. [...]

Zwei Wünsche habe ich zum fünfzigsten Geburtstag:

Erstens: dass das öffentliche Schulwesen sich stärker der vielfältigen Erfahrungen bedient, die in dieser Schulbewegung gesammelt sind,

Zweitens: dass die Waldorfschulen selbst die Kraft finden, in unserer Zeit so neu und lebendig zu sein, wie sie es bei ihrer Gründung und seitdem immer wieder gewesen sind.

Wir leben in einer Zeit, in der sich nur selten Freiheit im Leben, kritische Wissenschaft und Ehrfurcht vor Menschen und Dingen an einer Stelle miteinander verbinden. Die Waldorfschule ist ein solcher Ort. Dafür wollen wir ihr heute danken.«