Erziehung zur Freiheit – Freiheit der Erziehung
Über Anspruch und Aufgabe der Waldorfpädagogik

Es sind durchaus zwei verschiedene Quellen in der menschlichen Natur, die zugrunde liegen dem Nationalismus und dem Internationalismus. Der Nationalismus ist die höchste Ausbildung des Egoismus. Der Internationalismus ist dasjenige, was in uns immer mehr und mehr hereindringt, wenn wir uns verständnisvoller Menschenauffassung hingeben können.[1]

Rudolf Steiner

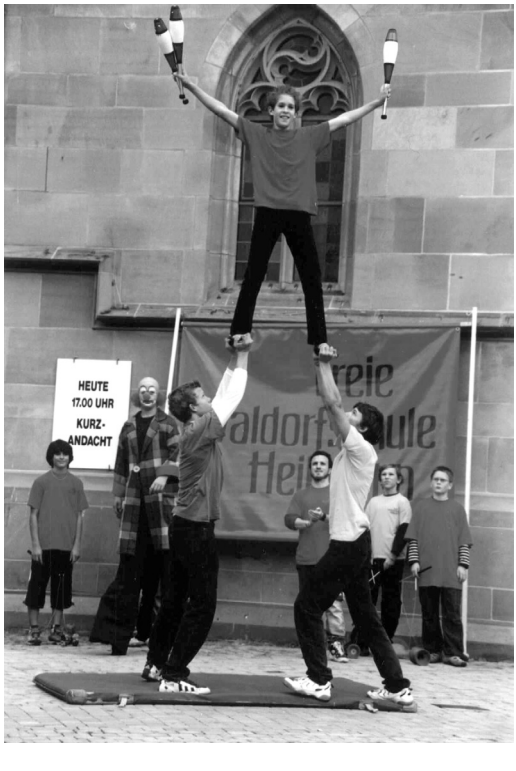
1 Vortrag vom 30.10.1919 in Zürich

Die „freie“ Waldorfschule

Wenn immer ich an den Namen unserer Schule denke, kommt mir eine kleine Anekdote aus der Anfangszeit meiner Unterrichtstätigkeit in den Sinn. Damals hatte ich in einem Briefwechsel mit dem staatlichen Oberschulamt ein längeres Schreiben verfasst, das ich zur Begutachtung Stefan Leber vom Bund der Freien Waldorfschulen zusandte. Die Antwort ließ nicht lange auf sich warten und überraschte mich damit, dass der versierte Kenner behördlicher Praktiken mit meinen Formulierungen zwar völlig konform ging, allein mit einer Ausnahme: wo ich von der Waldorfschule Heilbronn oder der Heilbronner Waldorfschule schrieb, fügte er das Wörtchen „Freie“ hinzu. Dies hielt er, wie er mir Waldorf-Neuling später erläuterte, keineswegs für eine belanglose Formalität, sondern durchaus für wesentlich. Das hat mir dann auch immer wieder zu denken gegeben. Inzwischen sehe ich in diesem Wörtchen die zentrale Themen- und Fragestellung der Waldorfschulbewegung überhaupt.

Der Freiheit sind in der Geschichte immense Opfer gebracht worden. Sie gehört sicher zu den wertvollsten, aber auch am häufigsten missbrauchten Idealen des Menschen. Gerade Demagogen und Propagandisten haben immer wieder erfolgreich die „Freiheit“ beschworen, haben wir es doch hier mit einem jener geheimnisvollen Worte zu tun, so der Soziologe Gustave Le Bon, „deren Sinn so unbestimmt ist, dass dicke Bände nicht ausreichen, ihn festzustellen. Und doch knüpft sich eine wahrhaft magische Macht an ihre kurzen Silben, als ob sie die Lösung aller Fragen enthielten.“ Der Mensch neigt eben dazu, die Emotion, die ein Begriff in ihm auslöst, für das Wesen der Sache zu halten. So wurde es auch üblich, Gruppen oder ganzen Völkern kollektive „Freiheit“ zuzusprechen, ja im Zuge des Kalten Krieges wurde sogar einer gesamten Hemisphäre die Freiheit attestiert: der Westen, das heißt also „wir“, das war die „freie Welt“.

Genau betrachtet ergibt der Begriff aber nur dort einen Sinn, wo ein individuelles, d.h. in sich einheitliches Wesen sein Handeln aus eigener Einsicht selbst bestimmen kann: der aus Erkenntnis Handelnde. Frei im eigentlichen Sinne kann deshalb in der menschlichen Welt nur der *individuelle* Mensch sein. Inwieweit die Gesellschaft, das Volk, der Staat freiheitlich gestaltet sind, sodass individuelle Freiheit sich verwirklichen kann, wird allein durch die darin lebenden Individuen selbst bestimmt. Hierzu gehört es dann aber auch, dass der Begriff der Freiheit von jedem Einzelnen individuell erfasst wird. Auch in der Horde Marschierende oder Betrunkene halten sich für frei. So löst sich der Begriff der „freien Völker“ rasch in Wohlgefallen auf, wenn wir bei genauem Hinsehen feststellen, in welchen Vorurteilen, Gewohnheiten und unbewussten kollektiven Neigungen eine Gesellschaft befangen ist.



Schüler der Freien Waldorfschule Heilbronn auf den Aktionstagen „Im Mittelpunkt der Mensch“ im Herbst 2004

Das Attribut „frei“ wird man einer Gesellschaft oder Gemeinschaft nur in dem Maße zugestehen, wie in ihr das Wesen der Freiheit bewusst ist und als Gestaltungswille lebt. Im Hinblick auf den Begriff der „freien Schule“ kann man sich natürlich auch damit begnügen, den Ausdruck im Sinne einer bloßen „Unabhängigkeit vom Staat“ zu interpretieren. Allein darin aber liegt schon ein gewisses

Qualitätsmerkmal, das eine Erklärung provoziert und Erfüllung verlangt: nach außen hin als Legitimation, nach innen hin als Aufgabe. Wie beim einzelnen Menschen, wird auch in der Gemeinschaft der Grad der Freiheit an zwei Variablen abzulesen sein: inwieweit ermöglicht die Einsicht in die gegenwärtigen Verhältnisse ein freies Handeln, und inwieweit sind Fähigkeiten ausgebildet, das Gegebene zu verwandeln und Zukunft zu gestalten. Ebenso wesentlich für eine freie Schulgemeinschaft schließlich ist, dass die betreffenden Fähigkeiten zugleich Erziehungsziel sind.

In der Öffentlichkeit gilt die Waldorfschule als eine „Privatschule“ für das gehobene Bürgertum und Besserverdienende, weshalb sie sich die „Freiheit“ leisten könne, sich etwas aufwendiger um den einzelnen Schüler zu kümmern. Insofern wird ihre Existenz bestenfalls toleriert. Die Freien Waldorfschulen tun gut daran, sich auf das Wesentliche ihres Namens zu besinnen und von innen heraus dieses oberflächliche Urteil zu korrigieren. Aber nicht nur wegen des Bildes in der Öffentlichkeit, auch durch die Ausbreitung der Schulbewegung und den wachsenden Lehrerbedarf bedingt, müssen sich die Waldorfschulen intensiver mit der Frage auseinandersetzen: Was ist ureigenste „Substanz“, das Wesentliche der Waldorfpädagogik und in welchem Maße muss es in einer Schulgemeinschaft leben, ohne dass sie sich vorwerfen lassen muss, sie betreibe Etikettenschwindel. Und nicht zuletzt sind da noch die Schüler, insbesondere der Oberstufe, die mit staatlichen und nichtstaatlichen Alternativen vergleichen und sich die Frage stellen, warum es sich für sie lohnt an einer Waldorfschule zu sein. Wenn es etwa vorwiegend darum geht, sich auf die Prüfungen vorzubereiten, mag es manches Schulmodell geben, das diesbezüglich effektiver funktioniert.

Michaeli und die latenten Lebensfragen

Aus den genannten Überlegungen entstand der Entschluss, für die Michaeli-Tagung der Oberstufe einen Gesprächskreis zu diesem Thema anzubieten: „‚Freie‘ Waldorfschule – Gegenwartsbewusstsein und Zukunftsgestaltung“. Der Zulauf zu dem bewusst anspruchsvoll betitelten Kurs war recht bescheiden, aber dafür waren die 22 angemeldeten Schülerinnen und Schüler hoch motiviert – was sich unter anderem darin kundtat, dass ausnahmslos alle Angemeldeten erschienen, bis zur letzten Sitzung dabeiblieben und sich lebhaft am Gespräch beteiligten – was keineswegs selbstverständlich ist. Die drei doppelstündigen Sitzungen wurden thematisch grob vorstrukturiert: zunächst ging es um die Erkenntnis der Wirklichkeit als Voraussetzung freien

Handelns (Gegenwartsbewusstsein), sodann um die kreativen Fähigkeiten und Möglichkeiten, Wirklichkeit zu verändern (Zukunftsgestaltung), und schließlich sollte beides zusammengeführt werden in der Frage nach der Sozialgestalt der Schulgemeinschaft. Es zeigte sich allerdings bald, dass das Thema „Gegenwartsbewusstsein" alleine schon einen viel größeren Zeitrahmen forderte und nicht annähernd ausgeschöpft werden konnte. Es wird deshalb auch den überwiegenden Teil der folgenden Darstellung beanspruchen.

Auf die Frage, was sie als das spezifisch Waldorfschulische schätzen, konnten die Teilnehmer eine ganze Anzahl der bekannten „Alleinstellungsmerkmale" aufzählen. Dazu gehörten der Klassenverband, der meist befürwortet, aber auch kontrovers betrachtet wurde, ähnlich wie die Berichtszeugnisse, der Epochenunterricht, die Gewichtung des handwerklich-künstlerischen Unterrichts, besonders die Praktika, auch die vielen Bühnenveranstaltungen, wobei besonders die Monatsfeiern und Klassenspiele als „Übung für das spätere Leben" gewürdigt wurden. Daneben wurde unter dem Thema „Gegenwartsbewusstsein" aber auch vieles angesprochen, was sich die Oberstufenschüler weiter entwickelt wünschen würden: es ergab sich eine beachtliche Palette konkreter Aufgabenstellungen für die schulische Bildung. Grundlegend war der Wunsch nach *tieferem Verständnis der Gegenwartsprobleme* und ihrer Entstehungsgeschichte, nach *Transparenz ökonomischer Zusammenhänge* wie Finanzkrise und Zinssystem. Einblick in die *Quellen unseres Selbstbewusstseins* solle vermittelt werden, ebenso der *Sinn sozialen Zusammenlebens* jenseits von bloßem Profit- und Genussstreben, Offenheit für wirklich *neue Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten* wurde genannt, aber auch: für ein *tieferes Empfinden von Glück*! Die verbreitete Auffassung von Schule als Ausbildungsstätte für berufliche Karriere und gesellschaftlichen Status wurde kaum artikuliert. Sie spielt sicher auch eine Rolle im Leben der Schüler, aber keineswegs die einzige und für viele auch nicht die Hauptrolle. Einen freien Blick für das Wesentliche und ein tieferes Gefühl für das Leben – so könnte man das Zusammenfassen, was die jungen Menschen von der Schulbildung erwarten.

Die folgenden Überlegungen schließen an die Gesprächsbeiträge der Michaeli-Tagung an, gehen aber auch darüber hinaus und greifen auf einiges zurück, was im Unterricht der Oberstufe, insbesondere in Deutsch und Geschichte, thematisiert wird. Manches hier vor allem unter dem Thema „Gegenwartsbewusstsein" Angesprochene wurde in verschiedenen Beiträgen in KURSIV schon ausführlicher behandelt.

Menschenbild und Welt-Anschauung

Im Leitbild unserer Schule wurde das anthroposophische Menschenverständnis als Grundlage unserer Pädagogik und als richtungsweisend für unsere pädagogische Arbeit formuliert. *„Im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit steht der junge Mensch als Individuum, das heißt als leibliche, seelische und geistige Ganzheit. Unsere Pädagogik wird dabei von der Überzeugung getragen, dass jedes Kind sein Leben und sein Schicksal aus einem autonomen geistigen Wesenskern heraus prägt und gestaltet.“* Daraus leitet sich das Ziel unserer Pädagogik ab: *„…die freie und selbstbewusste Persönlichkeit mit der Bereitschaft zur Verantwortung gegenüber dem Menschen und der Natur, mit Freude an lebenslangem Lernen und mit Aufgeschlossenheit für eine menschengemäße Zukunft. Phantasie und Kreativität sind hierbei grundlegende Fähigkeiten, ebenso ein waches Urteilsvermögen gegenüber den Fragen des Lebens und der eigenen Lebensgestaltung, sowie der Mut sich sozialen und kulturellen Herausforderungen zu stellen. Diese Fähigkeiten bilden die Voraussetzung dafür, dass der junge Mensch seinen eigenen Lebensweg gehen und sich als freies Wesen in seiner Umwelt erleben kann.“*

Wenn hier von einem wirkenden geistigen Wesenskern die Rede ist und von einer dreigliedrigen menschlichen Wesenheit als Grundlage der menschlichen Freiheit, so hat das nicht nur Folgen für den unmittelbaren pädagogischen Umgang mit dem Kind und Jugendlichen, sondern auch für den Blick auf die Inhalte des einzelnen Fachbereichs. Es ist ein Unterschied, ob sich mir die Phänomene der Natur als Erscheinungen eines göttlich-geistigen Weltengrundes darstellen, oder ob sie mir – als Konsequenz eines reduktionistischen Weltbildes und Wissenschaftsverständnisses – nichts weiter sind als die subjektiven Trugbilder, mit denen mein Inneres die eigentlich materielle Wirklichkeit, d.h. die Wechselwirkung von Molekülen und Elementarteilchen, verdeckt. Als Lehrer kann ich nicht einerseits im jungen Menschen einen geistigen Wesenskern würdigen, ihm aber zugleich die gängige materialistische Sicht der Dinge als die letzte Erklärung der Wirklichkeit unterbreiten. Falls doch, tue ich ihm Gewalt an. Damit soll keinesfalls gesagt sein, dass „Moleküle“ und „Elementarteilchen“ nicht auf einer gewissen Ebene der Weltbetrachtung angemessene Begrifflichkeiten darstellen. Aber ich muss diese hinterfragen können und neben der üblichen Hypothesenbildung andere Sichtweisen ermöglichen. Das heißt auch, diese nicht nur als exotische Abenteuer zu tolerieren, sondern sie aus Sachkenntnis in ihrer vollen Berechtigung zu präsentieren. In diesem Sinne gehen der wissenschaftliche

Goetheanismus und die phänomenologische Methode logisch und sachlich aus dem geistigen Anspruch der Waldorfpädagogik hervor.

Man wird es dabei allerdings nicht bewenden lassen, sondern man wird die unterschiedlichen Methoden von Welt-Anschauung der Selbstbeobachtung unterziehen und miteinander vergleichen. Dann zeigt sich, dass sie von völlig unterschiedlichen Geisteshaltungen und Interessenlagen bestimmt sind. Beispielsweise: will ich erkennen, „was die Welt im Innersten zusammenhält", oder will ich sie nach ihrer technischen Verwertbarkeit befragen? So wird der Bildungsprozess zum Aufwachprozess, in dem die treibenden Kräfte, die unsere geistige Tätigkeit bestimmen und unser Bild von der Welt und vom Menschen prägen, ins Bewusstsein treten. Erst jetzt sind wir im Heute angekommen, erst jetzt können wir von Gegenwartsbewusstsein sprechen.

Durch die medialen Einflüsse unserer „Informationsgesellschaft" und die Technisierung unserer Umwelt werden Kinder heute sehr früh von bestimmten Erklärungsmustern und Denkgewohnheiten bestimmt und ihrer Unbefangenheit gegenüber den Welterscheinungen beraubt. Gelingt es nicht, solche Gewohnheiten aufzulösen und „Offenheit für wirklich neue Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten" zu schaffen, wird der Mensch vielleicht sein ganzes Leben lang nicht zu einer freien Urteilsbildung kommen können. Der Erziehungsprozess ist heute mehr denn je ein Befreiungsprozess.

Der Lehrer muss sich hierbei allerdings auch besondere Fähigkeiten aneignen. Die übliche eindimensionale Fachausbildung reicht dazu nicht aus. Sie muss ergänzt werden durch eine erkenntnistheoretische und historisch-kritische Fundierung des eigenen Fachwissens und darüber hinaus durch ein gründliches fächerübergreifendes Weltverständnis. Dazu gehört auch der Mut, mit gesellschaftlich sanktionierten Denkmustern und Tabus ins Gericht zu gehen. Rudolf Steiner hat hier ganz rigorose und durchaus revolutionäre Forderungen an die Lehrer gestellt. *„Das müssen wir schon einsehen, dass es ungeheuer wichtig ist, dass wir lernen, als Lehrer mit den Grundbegriffen des heutigen Wissenschaftswesens zu brechen. Mit den Grundbegriffen des heutigen Wissenschaftswesens kann man der Welt einen blauen Dunst vormachen, aber man kann nicht lehren… Das ist außerordentlich wichtig, dass man das von innen heraus versteht. Man muss auf einem anderen Weg, als die heutige Bildung ihn darbietet, Mensch werden, wenn man unterrichten und erziehen will. Man muss über die Grundbegriffe neue Vorstellungen gewinnen können…"*[2]

2 Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, 19. Juni 1921, GA 302

Erziehung mit geschichtlichen Folgen

Ein Blick auf die Entstehungszeit der Waldorfschule kann uns verdeutlichen, inwiefern es angesagt ist, Erziehung als Befreiungsprozess zu verstehen. Es ist für die Schüler hoch aufschlussreich und kann den wachen Blick für die eigene Lebenssituation schärfen, sich eine Vorstellung von der Erziehung in der Vergangenheit zu bilden. Schaut man sich die Erziehungsziele an, wie sie im Kaiserreich, also vor rund drei Generationen, noch üblich waren, bekommt man eine Gänsehaut. In einem vor dem 1. Weltkrieg immer wieder neu aufgelegten Buch über Erziehung heißt es: *„Vor allem ist es ein unschätzbarer Segen der Schule, dass sie zu* Gehorsam *erzieht… Denn Gehorsam ist des Christen Schmuck. Und ohne diesen kann weder Schule noch Leben mit Benjamin etwas anfangen.“* Dann werden die „deutschen Tugenden“ aufgezählt: Ordnungssinn, Fleiß, Sparsamkeit, Pünktlichkeit usw.[3] Die Schüler bemerken schnell, dass diese „Sekundärtugenden“ für sich allein noch keine Werte darstellen. Mit ihnen lässt sich der perfekte Untertan schaffen, der als Kanonenfutter ebenso gut zu gebrauchen ist wie als KZ-Aufseher. Eine Betrachtung der grausigen Aufzeichnungen des Lagerkommandanten von Auschwitz Höß hinterlässt keinen Zweifel, dass diese „Tugenden“ hier perfekt umgesetzt wurden.

Die Vorgeschichte des 1. Weltkriegs wird in Schulbüchern zurecht als Versagen der Politik dargestellt, mit einem daraus folgenden Primat der militärischen Optionen und vor dem Hintergrund imperialistischer Rivalitäten, nicht zuletzt einer verfehlten und großprotzigen deutschen Weltmachtpolitik. Es kommen aber noch andere Faktoren hinzu, die sich einer multikausalen und symptomatologischen Geschichtsbetrachtung ergeben. Hierzu gehört unter anderem auch eine gewisse Erwartungshaltung, welche sich mit der Vorstellung vom Krieg als Schlüssel zur Lösung der vielfältigen sozialen Probleme und Konflikte verband, die sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts herausgebildet hatten. In den Kontroversen um die Kriegsschuldfrage nach dem 1. Weltkrieg ließ der britische Premierminister Lloyd George später verlauten, man sei in den Krieg hineingeschlittert. Damit wird er der – inzwischen weithin anerkannten – Tatsache nur halbwegs gerecht, dass keiner der Verantwortlichen seine Möglichkeiten genutzt hat, die Eskalation der Ereignisse zu verhindern. Als „Schlafwandler“ bezeichnet der britische Historiker Christopher Clark in seinem neuen Buch[4] die damals Handelnden durchaus treffend, und er kennzeichnet ihren Geisteszustand als „blind, von Albträumen geplagt, aber unfähig, die Realität der Greuel zu erkennen, die sie in Kürze in die Welt setzen sollten“.

3 Dr. Adolf Matthias: Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter. München 1907. 6. Auflage. S. 139ff

„Ist aber der Eigensinn da, so beachte man ihn zunächst möglichst wenig… Dauert trotz aller Nichtbeachtung der Eigensinn fort, so muss man suchen, den Eigensinnigen durch Schaden klug zu machen; dem Eigensinn wird Ungemach, das er sich selbst schafft, der beste Lehrer; bei kleinen Kindern, die Mienen, Worte und Gebärden noch nicht recht verstehen, wirke man durch die Rute, durch Prügel, wenn’s not tut, durch recht gründliche Prügel. Die englische Erziehung liebt bekanntlich nicht sehr die Prügel; aber gegen Eigensinn weiß auch Englands großer Pädagoge Locke kein besseres Mittel als Prügel. ‚Hartnäckigkeit‘, so sagt er, ‚und eigensinniger Ungehorsam muss mit Gewalt und Schlägen bemeistert werden; dafür gibt es kein anderes Mittel.‘“ – Ebd. S. 90

4 Die Schlafwandler: Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog, München 2013

Unwille und Unfähigkeit zu kommunikativer Konfliktlösung zeigten sich nicht nur an den Kabinetts- und Verhandlungstischen der Spitzenpolitiker, sondern auch in der Stimmung in weiten Teilen der Bevölkerung, vor allem im städtischen Bürgertum. Im In- und Ausland war man davon überzeugt, einen schicksalhaften Verteidigungskrieg zu führen. Carl Zuckmayer beschreibt in seiner Autobiographie anschaulich, wie ihm am Tag der Mobilmachung im Ausland die nationalistischen Ressentiments entgegenschlugen und wie er dann in Deutschland jene „trancehafte Lust des Dabeiseins“ erlebte, die man später als „Augusterlebnis“ bezeichnet hat: *„Es gab keine Frage, keinen Zweifel mehr: wir würden mitgehen, alle… Man kann vielleicht sagen, dass es eine Art von Hypnose war, eine Massenentscheidung, aber es gab keinen Druck dabei, keinen Gewissenszwang. Auch in mir, der ich am vorletzten Abend noch zu einer Holländerin gesagt hatte: ‚Nie werde ich in einen Krieg gehen!‘, war nicht mehr der leiseste Rest einer solchen Empfindung…“*[5] Später wird Zuckmayer den Krieg als „eine einzige unmenschliche Einsamkeit“ kennen lernen – eine Korrektur des subjektiven Empfindens, die viele junge Menschen in dieser „Urkatastrophe des Jahrhunderts“ durchmachten. Viele erlebten das wortlose patriotische „Einvernehmen“ im Nachhinein als Unfähigkeit zur Kommunikation. Der Maler Franz Marc, der zunächst auch von der Kriegseuphorie ergriffen war, schrieb 1916 aus dem Feld, wenige Tage vor seinem Tod: *„Es ist fürchterlich dran zu denken; und das alles um nichts, um eines Missverständnisses willen, aus Mangel, sich dem Nächsten menschlich verständlich machen zu können! Und das in Europa!!“*[6]

Kriegspropaganda: Der vermeintliche Kampf „Michaels“ mit dem Ungeheuer

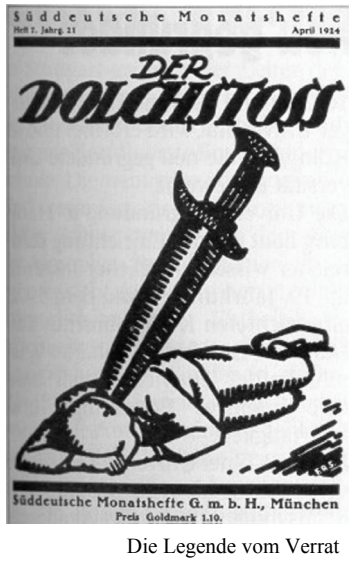
Nun ist der Hang zu Chauvinismus und Hurra-Patriotismus keine Eigenschaft, die das Kind mitbringt, er ist anerzogen. Die Unfähigkeit, den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und die Berechtigung anderer Perspektiven wahrzunehmen, spielt dabei eine große Rolle. Hinzu kommen Lebenserwartungen, deren Enttäuschung traumatische Folgen haben kann: unter anderem das Bedürfnis nach lebensfähigen Idealen und persönlicher Sinnerfahrung, der Wunsch nach Begegnung mit dem andern Menschen in der Gemeinschaft, das Streben nach Glück und Erfüllung im tieferen, nicht nur materiellen Sinne. Der weltanschauliche und ökonomische Materialismus des 19. Jahrhunderts forderte einen Sinn-Ersatz, den viele in den aufkommenden Nationalismen zu finden glaubten. Hinzu kam die Obrigkeitshörigkeit als Folge einer abgelebten Erziehungskultur. Multiperspektivität und gegenseitige Akzeptanz sind eben nur in einer geistig freien Atmosphäre möglich, ohne Dogmen und Tabus.

5 Carl Zuckmayer: Als wär’s ein Stück von mir. Autobiographie.

6 Franz Marc: Briefe aus dem Feld

So war es an der Zeit, eine alternative Pädagogik in die Welt zu stellen, mit der die tieferen geistigen Entwicklungskräfte der menschlichen Individualität für die Gegenwart zutage gefördert werden können. Betrachtet man die gesellschaftlichen und politischen Umstände zur Entstehungszeit der ersten Waldorfschule unmittelbar nach Kriegsende, wird man die eindrücklichen Worte Rudolf Steiners verstehen können, die er in einem Aufsatz[7] kurz vor der Gründung der Stuttgarter Schule schrieb. Sie haben ihre Gültigkeit bis heute allerdings nicht im Geringsten eingebüßt: *„Das Bewusstsein von einem in sich selbst gegründeten Geistesleben, an dem die Menschenseele Anteil hat, ist verloren gegangen. Naturanschauung und Industrialismus haben diesen Verlust mitbewirkt. Damit hängt zusammen, wie man in der neueren Zeit die Schule in den gesellschaftlichen Organismus eingliederte. Den Menschen für das äußere Leben in Staat und Wirtschaft brauchbar zu machen, wurde die Hauptsache. Dass er in erster Linie als seelisches Wesen erfüllt sein solle mit dem Bewusstsein seines Zusammenhanges mit einer Geistesordnung der Dinge und dass er durch dieses sein Bewusstsein dem Staate und der Wirtschaft, in denen er lebt, einen Sinn gibt, daran wurde immer weniger gedacht… Praktische Menschen für das äußere Leben werden doch nur aus einem solchen Unterrichtswesen hervorgehen, das in gesunder Art auch die höheren Weltanschauungstriebe zu entwickeln vermag. Eine Gesellschaftsordnung, die nur Sachen verwaltet und Produktionsprozesse leitet, müsste nach und nach auf ganz schiefe Wege kommen… Wenn nicht mehr Menschen über Menschen in der alten Art ‚regieren' sollen, so muss die Möglichkeit geschaffen werden, dass der freie Geist in jeder Menschenseele so kraftvoll, als es in den menschlichen Individualitäten jeweilig möglich ist, zum Lenker des Lebens wird… Wer diese Dinge überschaut, für den wird die Begründung einer Menschengemeinschaft, welche die Freiheit und Selbstverwaltung des Erziehungs- und Schulwesens energisch erstrebt, zu einer der wichtigsten Zeitforderungen. Alle anderen notwendigen Zeitbedürfnisse werden ihre Befriedigung nicht finden können, wenn auf diesem Gebiete das Rechte nicht eingesehen wird."*

7 Freie Schule und Dreigliederung, August 1919



Die Legende vom Verrat am deutschen Soldaten

Indessen pflanzte sich die chauvinistisch imprägnierte Erziehungskultur über den verlorenen Krieg hinweg hinein in die erste deutsche Demokratie, wenn auch unter anderen Vorzeichen. Da nämlich der Beamtenapparat des Kaiserreichs übernommen wurde, wirkten in die Staatsschulen der Weimarer Republik noch weiterhin die „alten Mächte" hinein. So schreibt der Historiker Fritz Ernst in seinen Erinnerungen: *„An unserem Stuttgarter Gymnasium wie wohl an den meisten*

höheren Schulen Deutschlands herrschte nach 1918 ein scharfer Rechtskurs, dem die meisten Lehrer folgten, jedenfalls diejenigen, die zu uns über Politik sprachen. Wir glaubten, nur der Dolchstoß habe einen deutschen Sieg verhindert; wir hatten u. a. einen ‚alldeutschen' Geschichtslehrer, der diese gröbste Form der Dolchstoßlegende vertrat… Wir wussten nichts davon, wie die wirkliche Kriegslage 1918 gewesen war, wir wurden gelehrt, Franzosen und Engländer zu hassen und die Amerikaner zu verachten. Wir wurden in ein Gehäuse gezwängt, das leer geworden war… Wir wurden für eine Welt erzogen, die es nicht mehr gab, und wir liefen nationalen Phrasen nach, während die Republik, die wir verspotteten, versuchte, den Karren aus dem Dreck zu ziehen." [8]

8 Fritz Ernst: Die Deutschen und ihre jüngste Geschichte Stuttgart/Berlin 1970, S.55

Ein Tatsachenrätsel

Wer in der Geschichte Sinn entdecken will, wird mit linearen Erklärungsmustern oft nicht weit kommen. So ist es auch fragwürdig, in allem Geschehen immer eine unmittelbare Absicht entdecken zu wollen. Im Umkreis persönlicher Erfahrung geschieht ja auch vieles, was nicht direkt beabsichtigt war, und uns dennoch im Nachhinein als sinnvolle Gestalt erscheint. So beispielsweise bei einer Krankheit. Sie entzieht sich oftmals unserem rationalen Zugriff, haben wir sie aber anhand bestimmter *Symptome* identifiziert und in ihrem biographischen Zusammenhang verstanden, können wir versuchen indirekt Einfluss zu nehmen, indem wir auf die individuellen Lebenskräfte vertrauen. Wir stellen dann, ähnlich wie der Gärtner, nur die Bedingungen her, damit Bilde- und Entwicklungskräfte wirken können.

Vergleichbar ist es in der Geschichte. Was sich in den Willensäußerungen der Menschen ausdrückt, vielleicht in kontroverser Form, entzieht sich oftmals dem rationalen Verständnis, das nach äußerer Kausalität sucht. Die verschiedenen Handlungsträger schaffen dann nur die Bedingungen für den Eintritt eines bestimmten Ereignisses, ohne es gezielt beabsichtigt zu haben. Wer darin dennoch eine sinnvolle Chiffre sucht, neigt schnell dazu, ein bestimmtes Ego auszumachen, das allein und ursächlich dafür verantwortlich sein soll. Die Bereitschaft zur differenzierten Wahrnehmung sinkt dann leicht, schnell schafft man sich aus wenigen Daten ein scheinbar schlüssiges Feindbild und bemerkt vielleicht gar nicht, wie man dadurch selbst zum Handlanger eines geistigen Impulses wird. Zur Verdeutlichung soll hier auf einige geschichtliche Tatsachen eingegangen werden.

Am 5. April 1940, der nationalsozialistische Krieg war in vollem Gange und die Kriegsmaschine lief auf Hochtouren, gab Propagandaminister Goebbels eine geheime Erklärung vor Ver-

tretern der Presse ab, in der er selbst seine Verwunderung darüber erkennen ließ, wie ungehindert sich das aggressive Vorgehen der Nationalsozialisten entfalten konnte. *„Bis jetzt ist es uns gelungen, den Gegner über die eigentlichen Ziele Deutschlands im Unklaren zu lassen, genauso wie unsere innenpolitischen Gegner bis 1932 gar nicht gemerkt haben, wohin wir steuerten, dass der Schwur auf die Legalität nur ein Kunstgriff war. Man hätte uns ja erdrücken können. Nein, man hat uns durch die Gefahrenzone hindurchgelassen. Genauso war das in der Außenpolitik… Man hat uns gelassen, man hat uns durch die Risikozone ungehindert durchgehen lassen, und wir konnten alle gefährlichen Klippen umschiffen, und als wir fertig waren, gut gerüstet, besser als sie, fingen sie den Krieg an.“*[9] – Hier soll weniger auf die dreiste Lüge hingewiesen werden, die den Presseleuten im letzten Satz zugemutet wird, sondern auf das Gesamtphänomen: der Aufstieg der nationalsozialistischen Herrschaft vollzog sich in einer derart ungehindert rasanten Dynamik, dass den Protagonisten selbst davon schwindlig wurde. Man hat dies natürlich auf die eigene „Genialität“ und die „mangelnde Entschlusskraft“ der „Gegner“ zurückgeführt.

9 Zit. nach Rainer F. Schmidt: Die Außenpolitik des Dritten Reiches 1933-1939. Stuttgart 2002, S. 11.

Folgen wir der Karriere Hitlers, angefangen bei der Propagandaversion der Rechtsnationalen von der Kriegsniederlage über den „glücklich“ gescheiterten Münchener Putschversuch bis in die Vorgänge der sogenannten „Machtergreifung“, erscheint sie uns wie eine Kette „glücklicher Fügungen“: das Volksbegehren gegen den Young-Plan, bei dem man Hitler populär machte und ihm das Image des Trommlers verlieh, die Weltwirtschaftskrise mit ihren Millionen Arbeitslosen, die Zerstrittenheit der Parteien, der senile Reichspräsident, der Hitler zum Kanzler ernannte, der Reichstagsbrand, der Hitler die Abschaffung der Grundrechte ermöglichte, und schließlich das Ermächtigungsgesetz, mit dem das Parlament sich selbst entmachtete und Hitler diktatorische Vollmachten verlieh.

Ein ähnliches Bild zeigt sich uns in der Außenpolitik. Schon vor Hitlers Machtantritt gab es einflussreiche Stimmen in England, die dem Faschismus Beifall zollten, wie der Herausgeber der Massenblätter Daily Mail und Daily Mirror, der Pressemagnat Harold Harmsworth alias Lord Rothermere, dessen Artikel in der Daily Mail vom 25.9.1930 auch im nationalsozialistischen „Völkischen Beobachter“ erschien. Da heißt es: *„Ein neues Deutschland ersteht vor unseren Augen. Es ist heute schon stark, es wird in wenigen Jahren noch stärker sein… Wir können diese Bewegung nicht hindern, und es wäre nach meiner Meinung ein Fehler, wenn das britische Volk eine feindliche Haltung dagegen einnehmen würde… Für die Wohlfahrt der westlichen Zivilisation wäre es das Beste, wenn in Deutschland eine Regierung ans*

Ruder käme, die von den gleichen gesunden Grundsätzen durchdrungen, mit denen Mussolini in den letzten acht Jahren Italien erneuerte." Hitler glaubte bis über die Entfesselung des Krieges hinaus, er könne sich auf solche „einflussreichen Kreise" verlassen, und die britische Appeasementpolitik schien ihm das auch zu bestätigen. Stück für Stück konnte er die Versailler Nachkriegsordnung zerschlagen, ohne dass ihm nennenswerter Widerstand entgegen trat. Mehr noch, als im Zuge der von Hitler entfesselten Sudetenkrise der Chef des deutschen Generalstabs Ludwig Beck die britische Regierung um Unterstützung im Falle eines Putsches gegen Hitler bat, setzte diese stattdessen auf die Friedensbeteuerungen des Diktators und ließ sich – gemeinsam mit Frankreich – auf die verbrecherische Münchener Konferenz ein, auf der man Hitler die Tschechoslowakei praktisch zum Fraß vorwarf. Als dann bei Abschluss des Hitler-Stalin-Pakts,

Karikatur von David Low im Evening Standard, Juli 1936

der dem Überfall auf Polen diente und den Weltkrieg einleitete, der britische Premierminister Chamberlain eine schriftliche Warnung an den „Führer" verfasste, mit der Bekundung, die britische Regierung werde sich nicht wieder wie 1914 den Vorwurf einholen, sie habe ihren Standpunkt nicht klar gemacht – da klang das nach den vorangegangenen Ereignissen wie blanker Hohn. Das Schreiben war auch besonders für die Geschichtsbücher bestimmt, denn die britischen „Bündnisverpflichtungen" bedeuteten für Polen letztlich keine ernsthafte Hilfe.

Die Geschichtsforschung hat sich nach allen Seiten verbogen, die nachgiebige und unentschlossene Politik der Gegenspieler Hitlers einigermaßen schlüssig zu erklären, insbesondere die britische und deren mangelnde Unterstützung des Widerstands. Vom Antibolschewismus über das Misstrauen gegenüber dem preußischen Militarismus bis hin zur bloßen Blauäugigkeit

gegenüber Hitlers Beteuerungen, wenig überzeugend angesichts der diplomatischen Versiertheit britischer Politik – es bleibt ein gewaltiger „Rest“ an Erklärungsbedarf.

Verschwörungstheorie oder Symptomatologie

Nun ist es in der Geschichte keine Seltenheit, dass man an einen Punkt kommt, wo Fragen offen bleiben. Man kann sich dem gegenüber so verhalten, dass man diese Punkte umgeht. Als Geschichtslehrer wird man das als unwahrhaftig empfinden. Man präsentiert dann den Schülern ein Geschichtsbild, das vorgibt, alles sei erforscht und liege klar zutage, was weit entfernt ist von der Realität. Im Gegensatz dazu kann man nun versuchen, die Lücken mit Mutmaßungen und Spekulationen zu füllen. Das Bedürfnis ist verständlich, aber man gerät dabei auf gefährliches, ungesichertes Terrain. Mutmaßungen sind interessengelenkt, Vorurteile und begründete Urteile landen dann schnell in einem Topf: so entstehen Feindbilder und eine gefällige Eigenversion der Geschichte.

Geschichte ist ein moralisches Gebiet, hier gibt es Schuldige und Verantwortliche. Wenn ich auf Grund der Faktenlage deutlich machen muss, dass die britische Appeasementpolitik ein gewisses Maß an Verantwortung für die verderbliche Entwicklung trägt, dann darf das erst zu einem Zeitpunkt geschehen, da die Hauptschuldigen in Deutschland erkannt worden sind. Mit dem Ermächtigungsgesetz hatten sich die Deutschen ihrer parlamentarischen Mitbestimmung beraubt und damit der Möglichkeit, Hitlers aberwitzige Außenpolitik im Zaum zu halten. Eben deshalb blieb nur noch die Hoffnung auf einen militärischen Putsch und die Hilfe des Auslands. Somit braucht hier kein Raum für antibritische Ressentiments zu entstehen. Die Entwicklung in Deutschland ist vor allem anderen von den Deutschen und ihren politischen Führern zu verantworten. Wenn ich dies als Lehrer nicht ganz klar mache, entsteht ein schiefes Bild, genau genommen ein Feindbild, das von der wirklichen Verantwortung ablenkt. Die Menschen neigen dazu, die Verantwortung von sich abzuwälzen und sie „den Anderen“ zuzuschieben. Schaut man sich die Genesis von Feindbildern und Verschwörungstheorien an, wird man oftmals finden, dass sie auf solchen Projektionen beruhen, die oft schon in der Schule angelegt werden.

„Vergangenheitsbewältigung“ durch Projektion – Schuld sind stets die Anderen

Es empfiehlt sich hier ein offenes Wort: in der Geschichte ist eben nicht alles erklärt und auch nicht so ohne weiteres mit den herkömmlichen wissenschaftlichen Bordmitteln erklärbar. Dies wird aber auch gar nicht immer benötigt. Habe ich die Gestalt, etwa einer politischen Biographie oder einer gesellschaftlichen Entwicklung, herausgearbeitet, wird sie womöglich durch sich selbst sprechend und sinnvoll. Es ist gar nicht nötig, im Sinne einer Verschwörungstheorie sich vorzustellen, dass irgendwo irgendwelche Menschen beisammen sitzen, die für ihre selbstischen Interessen im Verborgenen die Strippen ziehen. Geistige Impulse suchen sich ihre Kanäle, durch die sie wirken, und diese müssen keineswegs als homogene Interessengruppe zu verorten sein. Ich muss niemanden auf Verdacht hin beschuldigen oder diffamieren, wenn ich einmal verstanden habe, dass geschichtliche Ereignisse in tieferen Regionen wurzeln, als sie der rationale Verstand gewöhnlich zu erdenken vermag. Verschwörungstheoretiker sind oftmals Menschen, die keine geistige Signatur in der Welt lesen können. Deshalb banalisieren sie die Geschichte, als sei sie lediglich das egoistische Machtspiel und rationale Kalkül einiger Drahtzieher.

Das heißt nicht, dass die mehr oder weniger verborgene Einflussnahme Mächtiger nicht erforscht werden sollte. Über Hitlers Geldquellen etwa gibt es glaubwürdige und erhellende Untersuchungen. Damit soll auch nicht gesagt werden, dass es keine Menschen gibt, die auf Grund ihrer tieferen Einsicht in die geistigen Grundlagen des Geschehens ihren Einfluss – vielleicht für andere unsichtbar – geltend machen können, im konstruktiven wie im destruktiven Sinne. Über die Seriosität mancher Enthüllungsliteratur muss sich jeder ein eigenes Urteil bilden. Es soll hier nur gesagt werden, dass man sich von den Ursprüngen solcher Einflussnahme mit dem spekulierenden Verstand allzu leicht ein völlig falsches Bild macht. Am Ende landet man in einer abstrusen Vorstellungswelt und verbaut sich die Möglichkeit – und vielleicht auch die Fähigkeit –, in den Tatsachen zu lesen und von ihnen zu lernen.

Der faschistische Totalitarismus ist ein Vakuum-Problem. Wo die Individualität ihren Einsatz verschläft, bilden sich aus der Instinktsphäre heraus zwanghafte Machtstrukturen. An die Stelle der inneren geistigen Führung tritt dann eine Projektion, die Führergestalt. Freiheit ist eben kein statischer Zustand, sondern lebt von stets wacher geistiger Aktivität. Das Gegenbild davon ist die entgeisterte träumende Masse, die bei jeder Bekundung ihrer Unfreiheit in frenetischen Beifall ausbricht. So deutet vieles darauf hin, dass die Menschen aus der Urkatastrophe des 1. Weltkriegs nichts gelernt hatten und weiterhin „schlafwandelten“. Inwieweit sich das nach dem 2. Weltkrieg geändert hat,

sei dahingestellt. Ich hatte in meinem Frankfurter Gymnasium in den 60er Jahren einen Geschichtslehrer, der uns – hinter vorgehaltener Hand, aber unmissverständlich – erklärte, Hitler habe „von alledem nichts gewusst“. Wir machten uns über ihn lustig, aber der Mann war durchaus angesehen und hatte einen Doktortitel.

„Höheres Menschentum“ und „höchste Freiheit“

Wenn ich Faschismus und Nationalsozialismus in der 12. Klasse behandle, mach ich manchmal mit den Schülern einen „Test“, indem ich ihnen den folgenden Text vorlese[10]: *„Somit ist der höchste Zweck des … Staates die Sorge um die Erhaltung derjenigen…, die, als kulturspendend, die Schönheit und Würde eines höheren Menschentums schaffen. Wir … vermögen uns unter einem Staat also nur den lebendigen Organismus eines Volkstums vorzustellen, der die Erhaltung dieses Volkstums nicht nur sichert, sondern es auch durch Weiterbildung seiner geistigen und ideellen Fähigkeiten zur höchsten Freiheit führt…Wenn man daher von einer höheren Mission des Staates spricht, darf man nie vergessen, dass die höhere Mission wesentlich im Volkstum liegt, dem der Staat durch die organische Kraft seines Daseins nur die freie Entwicklung zu ermöglichen hat. Damit erhält der Staat ein inneres hohes Ziel. Aus einem toten Mechanismus, der nur um seiner selbst willen da zu sein beansprucht, soll ein lebendiger Organismus geformt werden mit dem ausschließlichen Zwecke, einer höheren Idee zu dienen.“* Man muss den Schülern erklären, dass „Volkstum“ einmal ein gängiger Begriff war und dass die Sprache hier überhaupt etwas altertümelnd ist. Im übrigen setze man eine möglichst unverfängliche Miene auf – es klappt auch bei Erwachsenen. Und jetzt die Frage, von wem der Text sein könnte. „Von irgendeinem Kulturphilosophen halt, oder – natürlich – von Rudolf Steiner! Redet der nicht immer von ‚Geist‘ und ‚organisch‘ und ‚höherer Idee‘? Und vor allem von ‚Freiheit‘ und ‚freier Entwicklung‘?“ – Ich habe den „Test“ einmal mit einer Zweigversammlung durchgeführt – das Ergebnis hat mir zu denken gegeben.

10 Nachzulesen in: Staatsanschauungen im Wandel der Jahrhunderte, Bd.3, Paderborn 1976

Etwas unfair ist vielleicht, dass ich ein paar Worte weggelassen habe, im ersten Teil. Der heißt nämlich richtig: *„Somit ist der höchste Zweck des* völkischen *Staates die Sorge um die Erhaltung derjenigen* rassischen Urelemente*, die, als kulturspendend, die Schönheit und Würde eines höheren Menschentums schaffen. Wir,* als Arier*, vermögen uns unter einem Staat also nur den lebendigen Organismus eines Volkstums vorzustellen, der die Erhaltung dieses Volkstums nicht nur sichert, son-*

dern es auch durch Weiterbildung seiner geistigen und ideellen Fähigkeiten zur höchsten Freiheit führt…" Natürlich, bei uns heute läutet sofort die Sturmglocke, wenn wir diese Wörter hören. Das war zur Zeit des Erscheinens von Hitlers „Mein Kampf", daraus ist der Text, noch nicht so. Tatsächlich gehörte „organisch" zu den Lieblingswörtern der Nationalsozialisten. Mit diesem Vokabular aus dem Unwörterbuch des Biologismus wurde ein Bedürfnis befriedigt: der Wunsch nach Lebendigem, Ganzheitlichem, Ideellem, Geistig-Seelischem…, in einer Zeit der Industrialisierung, der Atomisierung, Ökonomisierung und Materialisierung des Lebens, wie es das 19. und 20. Jahrhundert mit sich gebracht hatten. Der evangelische Theologe Walter Künneth, der später dem Widerstand der „Bekennenden Kirche" beitrat, brachte es auf einen Nenner: *„Will man den Umbruch unserer Kulturwelt auf eine zugespitzte Formel bringen, so könnte man ihn als eine Wendung zum Organischen umschreiben…"*[11] So war man auch innerlich bereit, über manches hinwegzusehen, was man vielleicht bei kritischer Betrachtung nicht akzeptiert hätte. Das ist gerade den Intellektuellen so ergangen! So sprach der Philosoph Eduard Spranger vom *„positiven Kern der nationalsozialistischen Bewegung"*, *„mag er heute auch für manche durch die bloß negative Seite eines übersteigerten Antisemitismus verdeckt werden"*.[12]

Wer sich durch Übung die nötige gedankliche Unterscheidungsfähigkeit angeeignet hat, wird in den besagten Sätzen allerdings keinen „Steiner-Text", sondern leeres Wortgeklingel, Worthülsen erkennen. Über eine antisemitische Berliner Zeitschrift, die ihn als „Juden reinsten Wassers", der „mit den Zionisten verbunden" sei, bezeichnet hatte, äußerte sich Steiner in einem Vortrag im Hinblick auf den demagogischen Umgang mit Phrasen: *„Man wählt in solchen Zusammenhängen Schlagworte, mit denen man möglichst viel ausrichten kann bei denjenigen, die auf Schlagworte irgendwie hören. Aber mit solchen Dingen wird eben hingewiesen auf dasjenige, was die meisten Menschen in der Gegenwart nicht sehen wollen, worüber sie sich immer mehr und mehr hinwegtäuschen wollen. Es ist heute durchaus viel ernster, als Sie denken wollen eigentlich, und es handelt sich darum, dass man diesen Ernst der Zeit nicht verkennt, sondern dass man sich klar darüber ist, dass wir uns in bezug auf solche Dinge, die ja entgegenwirken allem, was im Sinne des Menschheitsfortschrittes gewollt wird, erst im Anfange befinden und dass man eigentlich niemals … das Augenmerk ablenken sollte von all dem, was sich geradezu auftut von der jetzigen Zeit ab als ein radikal Böses innerhalb der Menschheit, was sich verwirklicht als ein radikal Böses innerhalb der Menschheit. Das Schlimmste, das heute passieren kann, ist, auf bloße Schlag-*

11 Zitiert nach: Christoph Lindenberg: Die Technik des Bösen. Stuttgart 1978

12 ebd.

worte und Phrasen irgendwie hinzuhören, zu glauben, dass dasjenige, was der Wortklang alter Begriffe gibt, dass das heute noch irgendwie wurzelt in menschlichen Realitäten, wenn man nicht eine neue Realität aus den Quellen des Geistigen selbst hervorholt.“[13]

13 Vortrag vom 22.2.1920 in Dornach

Macht denken frei?

Weiterführend könnte man dann mit den Schülern an einer Stelle desselben Buches erarbeiten, wie hier in einem Schwulst aus Sentimentalität und angelesenen Halbweisheiten brutalste menschenverachtende Botschaften transportiert werden. Man kann mit den Schülern anhand solcher Texte die Symptome einer Bewusstseinsspaltung herausarbeiten. Auf der einen Seite beobachten wir die Unfähigkeit, im *reinen* Denken das Wesen eines Begriffs zu erfassen – man kann es als Ideenblindheit oder Intuitionsunfähigkeit bezeichnen –, auf der anderen Seite ein verwahrlostes Gefühlsleben, das vor Sentimentalität nur so trieft, bar jeder höheren Seelenbildung. Man wird dann dieses Denken als zwanghaft durchschauen, weil es von halbgeträumten Hassemotionen beherrscht wird. Ein Denken, das solche Zwangsgedanken produziert, macht eben gerade nicht frei, sondern setzt den Akteur in ein selbst geschaffenes Gefängnis. Im vorliegenden Falle ist die äußerste Mauer dieses Gefängnisses die Theorie von der „jüdisch-marxistischen Weltverschwörung“.

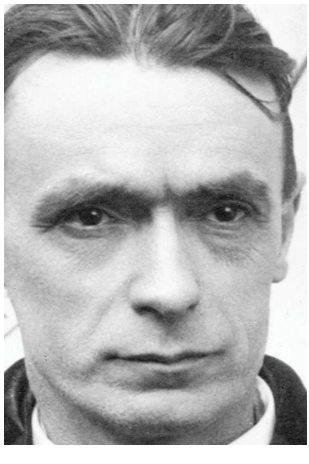
Wir sind hier bei der Frage nach der Quelle unserer Gedanken und Urteile, wie sie auch von den Schülern formuliert wurde. Die Frage beschäftigt die Menschheit, seit sie denken kann. In Wolframs „Parzival“ ist es das Gralsschwert, das immer wieder nach jedem Gebrauch im reinen Wasser einer bestimmten Quelle neu geschmiedet werden muss, wenn es wirksam werden soll. Doch wer hat schon bewussten Zugang zu dieser Quelle? In der Regel ist es mit der Reinheit nicht weit her: dem Quellwasser mischt sich allerlei bei, was aus den Gründen und Abgründen unserer Seele auftaucht an Instinkten, Trieben und Vorlieben. Nationalismus und Rassismus urständen in diesen unbewussten Untergründen der Seele. So nährt sich auch das, was wir „*Faschismus*“ nennen, aus dieser Triebsphäre. Er ist deshalb von so „überzeugender“ Gewalt, weil er sich von keiner rationalen Argumentation beirren lässt und sich als reiner „*Ausdruck der Vitalität*“[14] versteht. Im Faschismus wird alles das, was uns die Fähigkeit des reinen Denkens verdirbt, zur Lebensdoktrin erklärt. Er ist deshalb das Gegenbild der Freiheit. Aufgrund seiner Irrationalität kann man ihn auch besser darstellen als wissenschaftlich analysieren. Eugène Ionesco ist das mit seinem absurden Stück „Die Nashörner“ auf geniale Weise gelungen.[15]

14 Benito Mussolini, Was ist Faschismus? Encyclopedia Italiana, 1936

15 Über das Spiel der 12. Klasse folgt ein Beitrag im nächsten Heft.

Der junge Mensch muss heute lernen – wo sonst als in der Schule – nicht nur zu verstehen, *was* jemand sagt, sondern *wie* jemand denkt. Wenn er im Internet auf eine Propagandaschrift mit dem Titel „*denken macht frei*“ stößt, muss er damit rechnen, dass es sich um eine Phrase handelt, die gerade das Gegenteil von dem transportiert, was sie vorgibt. Nationalistische oder völkische Propaganda wirkt eben gerade dem Freiheitsstreben entgegen, oder besser: sie unterläuft es. Die Art, wie ein Gedankengang entwickelt wird, welche Empfindungen angesprochen und welche Assoziationen geweckt werden sollen, muss deshalb genau durchschaut werden, denn das entscheidet darüber, ob ein Autor für uns glaubwürdig und vertrauenswürdig ist.

Die Erfahrung eines wirklich freien „reinen Denkens“, jener Quelle also, in der das Urteilsschwert geschmiedet wird, ist deshalb von fundamentaler Bedeutung für den wahrheitssuchenden Forscher – heute im Zeitalter der billig angebotenen „Wahrheiten“ mehr denn je. Das betrifft weniger die Schüler, deren Urteilskraft in Entwicklung begriffen ist, als den Pädagogen, der sie dabei begleitet. Rudolf Steiner hat immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, durch entsprechendes Üben diese freie Denkkraft zur individuellen Erfahrung zu bringen, weil nur aus dieser Erfahrungsquelle das Freiheitsbewusstsein des Pädagogen hervorgehen kann – die geistige „Waffe“ schlechthin gegen die Vereinnahmung unseres Gedankenorganismus durch die „Drachennatur“ unterbewusster Triebkräfte. Besonders beeindruckend ist sein Appell an die jungen angehenden Pädagogen im sogenannten „Pädagogischen Jugendkurs“, gehalten im Oktober 1922: *„Sind Sie im Seelischen so weit gekommen, dass Sie das Denken befreit haben von der äußeren Anschauung, dann ist es damit zugleich reiner Wille geworden… Wenn Sie so etwas auf sich wirken lassen und fühlen, was dieses reine Denken ist, so fühlen Sie, dass ein neuer innerer Mensch in Ihnen geboren ist, der aus dem Geiste heraus Willensentfaltung bringen kann… In dem Augenblick, wo das reine Denken als Wille erlebt wird, ist der Mensch in künstlerischer Verfassung. Und diese künstlerische Verfassung ist es auch, die der heutige Pädagoge braucht… Erst aus dieser freien Betätigung aber kann man die Pädagogik als Kunst erleben, und der Lehrer kann dadurch zum pädagogischen Künstler werden, dass er sich in diese Stimmung hineinfindet.“*[16]



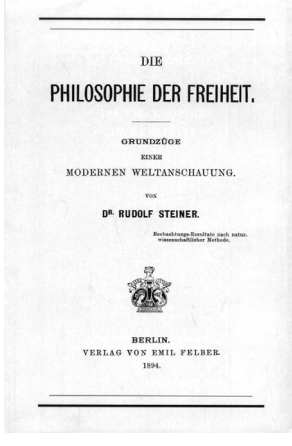
Rudolf Steiner, 1908

16 Vortrag vom 12.10.22

Zukunftsgestaltung

Wenn das Gefühlsleben nicht vom Denken durchlichtet wird, dann wird es dumpf, instinktiv und ahnungslos selbstbezogen,

chaotisch und verwildert. Wird das Denken hingegen nicht von Gefühlskräften durchwärmt, bleibt es leblos, kalt und unpersönlich, und kann sich mit der Wirklichkeit nicht konstruktiv verbinden. In seiner erkenntnistheoretischen Grundschrift „Die Philosophie der Freiheit“ schreibt Rudolf Steiner: *„Eine wahrhafte Individualität wird derjenige sein, der am weitesten hinaufreicht mit seinen Gefühlen in die Region des Ideellen… Ein völlig gedankenleeres Gefühlsleben müsste allmählich allen Zusammenhang mit der Welt verlieren. Die Erkenntnis der Dinge wird bei dem auf Totalität angelegten Menschen Hand in Hand gehen mit der Ausbildung und Entwicklung des Gefühlslebens. Das Gefühl ist das Mittel, wodurch die Begriffe zunächst konkretes Leben gewinnen.“* Die Frage nach den Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung ist damit verknüpft, wie wir das Rätsel lösen, die Ideen und Ideale, die wir in uns tragen, zu individualisieren und in die konkrete Wirklichkeit zu überführen. Damit ist nicht das bloße Zusammenwürfeln berauschender Emotionen mit abstrakten Idealen gemeint, wie es uns täglich plakativ vor Augen gehalten wird. Es bedarf einer *konstruktiven Vermittlung*. Rudolf Steiner nennt diese *„moralische Phantasie“* und verweist damit auf jene künstlerischen Kräfte, von denen, durchaus vergleichbar, auch Friedrich Schiller in seinen „Ästhetischen Briefen“ spricht.[17]


DIE

PHILOSOPHIE DER FREIHEIT.

GRUNDZÜGE
EINER
MODERNEN WELTANSCHAUUNG.

VON

Dr. RUDOLF STEINER.

Beobachtungs-Resultate nach naturwissenschaftlicher Methode.

BERLIN.
VERLAG VON EMIL FELBER.
1894.

Aus den konkreten Erfahrungen mit der künstlerischen Arbeit haben unsere Schüler ein tiefgehendes Verständnis für die einzigartige Bedeutung der Kunst im menschlichen Leben und Handeln gewonnen. Im besagten Gesprächskreis konnten sie klar herausarbeiten, wie der künstlerische Prozess verläuft: dialogisch und entwickelnd, in stetem Hin und Her zwischen Künstler und Gegenstand, wobei Denken und Empfinden eine innige und konstruktive Verbindung eingehen. Ideen und Vorstellungen wandeln sich in diesem Prozess, werden lebendig, ohne dass Grundimpuls und Grundintention dabei verloren gehen. Dazu bedarf es seelischer Qualitäten, „Tugenden“, um den Prozess zu gestalten: Geduld etwa, seelisch-geistige Wandlungsfähigkeit, Interesse, Offenheit und Mut zum Unbekannten, die Bereitschaft, sich auf die Dinge immer neu einzustellen, Sensibilität und die Fähigkeit, zu erlauschen, was werden will. Dies gilt auch für die rein gedankliche Arbeit, die so verstanden zur „Begriffskunst“ wird. So dient das Künstlerische nicht der Zerstreuung, sondern der Konzentration auf das Wesentliche, wird zur Lebenserfahrung: wenn ich im Leben etwas verändern oder verwirklichen will, dann muss ich mich in diese „künstlerische Verfassung“ versetzen. Auch Verantwortungsträger und Entscheidungsorgane in einer pädagogischen Gemeinschaft benötigen eine solche schöpferische Flexibilität.

17 „Angespannt aber nenne ich den Menschen sowohl, wenn er sich unter dem Zwange von Empfindungen, als, wenn er sich unter dem Zwange von Begriffen befindet. Jede ausschließende Herrschaft eines seiner beiden Grundtriebe ist für ihn ein Zustand des Zwanges und der Gewalt; und Freiheit liegt nur in der Zusammenwirkung seiner beiden Naturen.“
Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 17. Brief

Das Künstlerische in einer solcherart geistig-substantiellen und konsequenten Weise der pädagogischen Arbeit zugrunde zu legen, ist sicherlich eine charakteristische Eigenart der Waldorfschule. Darin liegt ihre unschätzbare, bis heute nicht annähernd gewürdigte Zukunftsbedeutung – sie bleibt meist unverstanden, weil man sich nur bei den Äußerlichkeiten aufhält. Wer im Künstlerischen bewusst Erfahrung gesammelt hat, der weiß, dass er nichts in der Welt bewirken kann, wenn er seine Ideen und Vorstellungen durch Machtspruch umgesetzt haben möchte; dass er dann nur die Wahl hätte, zu den Phantasten oder Gewalttätern gezählt zu werden. Das gilt für alle Lebensgebiete, nicht nur für die Kunst im engeren Rahmen. In diesem Sinne ist „jeder Mensch ein Künstler". Diese künstlerische Verfassung, wie sie auch zur Unterrichts- und Schulgestaltung nötig ist, kann allein in einer Atmosphäre der Freiheit leben, wie andererseits die Freiheit des Geisteslebens nur aus dieser künstlerischen Verfassung heraus wirklich werden kann. Daraus geht die Forderung nach einer freiheitlichen Sozialgestalt, d.h. einer selbstverwalteten Schulgemeinschaft als schlüssige Konsequenz hervor.

Selbstverwaltung

In dem oben zitierten Aufsatz aus dem Jahr 1918 hat Rudolf Steiner diese Konsequenz überzeugend dargelegt. Er macht deutlich, dass Waldorfpädagogik nur in einer Einrichtung des freien Geisteslebens verwirklicht werden kann. *„Man kommt als Erzieher, als Unterrichtender nur zurecht, wenn man in einer freien, individuellen Weise dem zu Erziehenden, zu Unterrichtenden gegenübersteht. Man muss sich für die Richtlinien des Wirkens nur abhängig wissen von* Erkenntnissen *über die Menschennatur, über das Wesen der sozialen Ordnung und ähnliches, nicht aber von* Vorschriften *oder* Gesetzen*, die von außen gegeben werden. Will man ernstlich die bisherige Gesellschaftsordnung in eine solche nach sozialen Gesichtspunkten überleiten, so wird man nicht davor zurückschrecken dürfen, das geistige Leben – mit dem Erziehungs- und Schulwesen – in seine eigene Verwaltung zu stellen… Der werdende Mensch soll erwachsen durch die Kraft des von Staat und Wirtschaft unabhängigen Erziehers und Lehrers, der die individuellen Fähigkeiten frei entwickeln kann, weil die seinigen in Freiheit walten dürfen."*

Die Selbstverwaltung des Geisteslebens erhält Sinn und Berechtigung im Rahmen der Dreigliedrigkeit des sozialen Gesamtorganismus der Gesellschaft, in dem die wirtschaftlichen, politisch-rechtlichen und geistig-kulturellen Organe in ihrer jeweils charakteristischen Eigenart nebeneinander wirken und miteinander kommunizieren. Sie ist keine beliebige Beigabe zu

unserer pädagogischen Aufgabe, sondern sie ist ein wesentlicher Bestandteil derselben. Deshalb müssen Denkgewohnheiten und Tabus, die sich durch lebenslange Gewöhnung an die staatliche Verwaltungshierarchie unseres Bildungswesens im Bewusstsein festgesetzt haben, in mühsamer Bewusstseinsarbeit verwandelt oder aufgelöst werden, ähnlich den Denkgewohnheiten in den einzelnen Fachdisziplinen.

Die Zusammenarbeit der Menschen wird dann nicht mehr von außen geregelt, sondern allein auf Freiheit und Vertrauen derjenigen gegründet sein, die „produktiv im Geistesleben sich betätigen“ (Steiner). Damit wird nicht nur in der Pädagogik, sondern auch im sozialen Leben der Schule der Mensch und die Beziehung der Menschen zueinander in den Mittelpunkt gestellt. Nur dann kann sich eine Pädagogik entfalten, die ihrem Selbstverständnis nach an die Stelle des gesellschaftlich sanktionierten Wettbewerbs-, Konkurrenz- und Ausleseverfahrens menschliche Zuwendung und Interesse setzt. Nur so kann Schule zum Ort der Begegnung werden, der als soziales Gestaltungsfeld und Lebensschule für den *ganzen Menschen* jene Kompetenzen vermittelt, die benötigt werden, die gesellschaftliche Wirklichkeit menschengemäß zu gestalten.

Diese Freiheitsräume gilt es aber nicht nur nach außen zu bewahren, sondern auch nach innen hin. Auch hier muss man wach sein. Selbstverwaltung bedeutet, wie jeder Individualismus, eine ständige Anforderung und manchmal auch eine *Über*forderung. Wenn sie nicht „funktioniert“, neigen wir am wenigsten dazu, uns selbst die Schuld dafür zu geben. Lieber erklären wir solche Anforderungen für nicht mehr zeitgemäß oder gar hinderlich für die pädagogische Arbeit. Es sind dann eben „die Zeitumstände“, die erneut den Ruf nach einer direktorialen Verwaltungshierarchie zu rechtfertigen scheinen, legitimiert durch „demokratische Mehrheitsentscheidungen“. Das hat dann aber mit einem selbstverwalteten Geistesleben nur noch wenig zu tun.

Die Heilbronner Michaeli-Tage sind ein schönes Beispiel konstruktiver freiheitlicher Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern. Sie stoßen deshalb auf großes Interesse und breite Zustimmung in der Schülerschaft. So gehen von hier auch wichtige geistige Impulse für das ganze Jahr aus. Was hier thematisiert wird, wie die *Auseinandersetzung mit aktuellen Zeitfragen*, *Bildungsangebote zu existentiellen Grundfragen*, *soziale und ökonomische Projekte*, möchten viele Schülerinnen und Schüler fortgesetzt und in das gesamte Schuljahr hinein weiterentwickelt sehen. Man kann das nur begrüßen.

Heinz Mosmann (L)