

Warum Robert nicht auf die Waldorfschule kam – Überreden statt überzeugen: eine Begegnung mit Anthroposophie und Waldorf-Pädagogik

Richard Kelber

Richard Kelber und Monika Flach wollten ihren Sohn Robert in einer Waldorfschule unterbringen. Doch es kam nicht dazu. In Gesprächen mit Waldorfpädagogen entdeckten die Eltern Dogmatismus und Asexualität.

Wer darüber nachdenkt, wie er seinem Kind (und sich) die staatliche Schule ersparen kann, wird sich bei der Suche nach einer Alternative auch mit den anthroposophischen Waldorf-Schulen auseinandersetzen. Auch uns – als Eltern eines schulpflichtigen Sohnes – schienen erste Informationen interessant genug, uns eingehender damit zu beschäftigen, um schließlich einen Aufnahme-Antrag für die Rudolf-Steiner-Schule Dortmund zu stellen.

Auf die Frage: „Welche Gründe veranlassen Sie, Ihr Kind der Rudolf-Steiner-Schule zur Erziehung anzuvertrauen?“ antworteten wir:

„Das Bemühen um eine Erziehung ohne Zwang, um Lernen ohne Angst und um die Hinführung zu einer natürlichen Lebensweise.

Die Würdigung der individuellen Fähigkeiten und Probleme der Kinder beim Lernen selbst, als auch bei der Beurteilung, ausgedrückt im Verzicht auf Zensuren, Zeugnisse und Sitzenbleiben.

Die Tatsache, daß Lernen als Persönlichkeitsentwicklung im geistigen, psychischen und körperlichen Bereich verstanden wird und nicht lediglich als Wissensvermittlung.

Die enge Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule.“

Aufgrund dieses Antrages wurden wir zu einem Wochenendseminar eingeladen, durch das die interessierten Eltern mit der Anthroposophie und der auf ihr basierenden Waldorf-Pädagogik vertraut gemacht werden sollten.

Zum Beispiel: Sexualität

Diese Pädagogik wurde uns in Absetzung von zwei anderen Erziehungskonzepten erläutert:

- Sie wurde abgehoben gegen die „alte Pädagogik“, in der bewußt der Wille der Kinder gebrochen wird, um ihnen den richtigen Willen zu vermitteln.
- Sie wurde unterschieden von der „antiautoritären Erziehung“, durch die die betroffenen Kinder – „wissenschaftlich erwiesen“ – Schädigungen erlitten hätten, die nicht zu verantworten seien.

Demgegenüber meint die Waldorf-Pädagogik, daß sich die Kinder in den ersten Lebensjahren erst einmal „festigen“ müssen, bevor sie selbst über ihr

Leben bestimmen und sollen. Bis dahin müssen die Erwachsenen wissen und bestimmen, was für die Kinder gut ist.

Die „Festigung“ der Kinder erfolgt in den ersten beiden Lebensjahrsiebten, dessen zweites die Kinder in der Waldorf-Schule verbringen. In den verschiedenen Schuljahren beschäftigen sich Lehrer und Schüler intensiv mit Märchen und Sagen aus der germanischen, griechischen und römischen Mythologie. Gegen Ende des zweiten Jahrsiebts – wenn die Kinder „überall anecken, nicht wissen, wohin mit ihrer Kraft und wo sie hingehören“ – stehen die römischen Sagen im Vordergrund, „weil das ein Herrschaftsvolk war“.

Im letzten Schuljahr dieses Jahrsiebts werden die Kinder durch die Jahresarbeit an einem Theaterstück, das sie am Ende des Schuljahres vor der Schulgemeinschaft aufführen, „von ihren Problemen abgelenkt“. Daß die Referentin die ganze Zeit über Sexualität und Pubertät sprach, mußten die Eltern selbst heraushören. Über Sexualität sprechen Anthroposophen nicht gern – bemerkenswert für eine Gemeinschaft, die so sehr der Natur zugetan ist.

Wenn aber über Sexualität gesprochen wird, dann auf eine recht merkwürdige Art und Weise. Hierzu ein Beispiel:

„Wir hatten einmal ein Kind, das war mit fünf Jahren schon total aufgeklärt. Das haben wir natürlich nicht wieder hingekriegt.“ Schluß, aus. Kein Wort darüber, was Aufklärung ist, sein kann oder soll; wie ein Kind „total“ aufgeklärt sein kann; wohin man das Kind „kriegern“ wollte.

Eine Nachfrage in einem späteren Gespräch erbrachte den Hinweis auf ein „Mißverständnis“. Das „total aufgeklärte“ Kind war von seinen Eltern zweimal gezwungen worden, ihnen beim Koitus zuzusehen (einmal war es weggelaufen). Dieses Erlebnis hatte bei ihm einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Unsere Frage, was diese Geschichte mit Aufklärung zu tun habe, blieb unbeantwortet.

In der Waldorf-Pädagogik sind Vertrauen und Ehrfurcht sehr bedeutsam. Die Referentin legte deshalb Wert darauf, daß es nicht sinnvoll sei, wenn die Kinder zuhause in einem ganz anderen Sinne erzogen würden als in der Schule. Die von ihr benannte „Alternative“ – Erziehung zur „Kritik an allem und jedem“ – erwies sich bei näherem Hinsehen ebenso als Mittel der Abschreckung wie die Geschichte mit dem „total aufgeklärten“ Kind.

Zum Beispiel: Fernsehen

Kritik ist allerdings wohlgefallen, wenn es ums Fernsehen geht. Die Anthroposophen sagen, das Fernsehen sei schädlich, weil es den Kindern die Bilder abnimmt, die diese sich selbst bilden können und sollen. Ihre Phan-

tasie werde eingeschränkt. Diese Auffassung ist begründet, und wir widersprachen ihr auch nicht. Wir wollten aber gerne wissen, ob diese These uneingeschränkt gelten solle oder aber auch vom Ausmaß des Fernsehkonsums abhängig sei. Konkret ging es uns um die Frage nach der halben Stunde „Sesam-Straße“ am Tag.

Die Überzeugung, daß das Fernsehen grundsätzlich abzulehnen sei, gipfelte in der Äußerung: „Die Kinderärztin X. hat mir einmal gesagt: ‚Ihr wißt ja gar nicht, was Ihr anrichtet, wenn Ihr die Kinder fernsehen laßt. Ich kann Euch jedes Kind zeigen, das auch überhaupt nur ein einziges Mal in seinem Leben ferngesehen hat.‘“

In der anschließenden Diskussion kamen wir uns ziemlich blöd vor, so als wenn wir das Fernsehen „verteidigen“ wollten. Unsere Fragen und Argumente stießen auf Unverständnis: „Informieren Sie sich doch bitte einmal über Schädlichkeit des Fernsehens.“ Diese Aufforderung hatte ihre Ursache jedoch weniger darin, daß wir „uninformiert“ waren – wir hatten vielmehr die „falschen“ Schlüsse aus unseren Informationen gezogen. Denn dem Vorhalt der Uninformiertheit – den wir auch in anderen Zusammenhängen kennenlernten – liegt eine ganz schlichte „Lerntheorie“ zugrunde, die Grundlage der dogmatischen Auseinandersetzungsform ist: „Wenn Sie das lesen, was wir gelesen haben, können Sie nur zu den Überzeugungen kommen, die wir haben.“

Bei unserem Aufnahmegespräch, das einige Wochen nach dem Seminar stattfand, nahm die Debatte um das Fernsehen eine völlig abstrakte Gestalt an. An die Stelle der Argumente der Lehrer trat eine Flugschrift, die griffbereit auf dem Tisch lag, um den unwissenden Eltern auf die Sprünge zu helfen. Darin steht: „Ein Kind ist 10 Jahre alt und kommt wegen Konzentrationsstörungen in die Sprechstunde. Auf die Frage nach den Fernsehgewohnheiten folgt die Antwort: ‚Nein, d.h. nur selten, in der Woche nur noch drei- oder viermal.‘ ‚Und früher, vor der Einschulung?‘ ‚Ja, damals hat es keine Kindersendung auslassen können.‘ – Dieser Zug ist also abgefahren.“ „They never come back“ – dem Kind keine Chance?

Unsere Meinung zum Fernsehen was: Wir leben nicht allein auf dieser Welt. das Fernsehen beeinflusst unser Leben auch dadurch, daß (Schul-)Freunde dem „eigenen“ Kind erzählen, was sie alles sehen „dürfen“. Wir wünschen uns deshalb eine Schule, die uns in unserer relativen Abstinenz vom Fernsehen unterstützt. In der gegenwärtigen Situation sehen wir kaum eine Alternative neben ständiger Auseinandersetzung und unnötigem Ärger oder einer halben Stunde „Sesam-Straße“ täglich. Wir bekamen darauf die Antwort: „Wenn die Eltern fest sind, gibt es keinen Ärger.“ Die Antwort auf unsere Frage, ob es möglich sei, daß Kinder den Umgang mit dem Me-

dium Fernsehen nach und nach lernen, war ähnlich erhebend: „Dann müßte man ja jedem Zweijährigen auch Alkohol verabreichen.“

Die „Festigkeit“ der Waldorf-Lehrer produzierte noch weitere Absurditäten. So wurde uns geraten, unseren Sohn nicht alleine und für längere Zeit Menschen besuchen zu lassen, die fernsehen. Wir hätten also entweder uns von der Verwandtschaft oder die Verwandtschaft vom Fernsehen „entwöhnen“ müssen.

Bei alledem können die Anthroposophen nicht darüber hinwegsehen, daß ihre eigenen Kinder sich durchaus vor die Glotze setzen, wenn sie nur die Gelegenheit dazu bekommen. Sie wissen es, ignorieren es aber oder spielen es als Problem herunter.

Die Festigkeit der Anthroposophen ist auf ihr Vertrauen in die Wissenschaft gegründet. Die Schädlichkeit des Fernsehens etwa sei, „wissenschaftlich erwiesen“. Unser Einwand, daß jede Kindersendung einen wissenschaftlichen Beraterstab habe und eben damit der Nutzen für die Kinder begründet werde, wurde beiseite geschoben. „Die stellen das Fernsehen als solches ja nicht in Frage.“ Ja, aber warum? Doch weil sie es für „pädagogisch nutzbar“ halten.

„Das ist es aber nicht, das ist wissenschaftlich erwiesen.“ Manchmal hatte ich den Eindruck, daß diese Art, mit Menschen zu reden, etwas durchaus Sektenhaftes an sich hat: mit Engelsgeduld wird dem Gegenüber immer und immer wieder dasselbe gesagt. Daß er auf diese Weise in dem, was er sagt, nicht ernst genommen wird, gehört zum Konzept: an die Stelle der falschen Überzeugung soll (durch Überredung) die richtige treten.

Einer der Gründe für die Schwierigkeiten, über das Problem des Fernsehens zu sprechen, liegt wohl darin, daß Anthroposophen im Modell der Dreiteilung der Gesellschaft in das Geistes-, Rechts- und Wirtschaftsleben die Gesellschaft in unterschiedliche Bereiche mit unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten aufteilen. Der völligen Freiheit im Geistesleben“ stehen die restriktiven Regelungen des Rechts- und Wirtschaftslebens (unvermittelt) gegenüber.

In diesem Modell ist eine Pädagogisierung politischer und gesellschaftlicher Probleme angelegt. Kritik erscheint nu noch sinnvoll, wenn die kindliche „Festigung“ gefährdet ist. Da aber die Probleme des Fernsehens durch das Rechts- und Wirtschaftsleben geschaffen und durch die anderen Gesetzmäßigkeiten dieser Lebensbereiche erhalten und verschärft werden, läßt Sisyphos grüßen.

Die Pädagogik bekämpft bei der Erziehung der Kinder, was die Erwachsenen aufgrund der Gesetzmäßigkeiten des Rechts- und Wirtschaftslebens

nicht nur konsumieren dürfen und sollen, weil sie gefestigt sind – sondern was sie auch produzieren müssen, um den Lebensunterhalt ihrer Familien zu sichern. Was nützt es also, wenn die Eltern lediglich „im Interesse der Kinder“ auf das Fernsehen verzichten?

Die Ausbildung des Zusammenhangs zwischen den Lebensbereichen mag die einzelnen Entscheidungen erleichtern und Überzeugungen stärken – ob sie der Realität gerecht wird, bleibt dahingestellt. Wir waren nicht die einzigen, die den Eindruck gewannen, daß sich vor diesem Hintergrund in einer Waldorf-Schule Demokratie im Sinne von Eltern-Mitarbeit auf „Wollschäfchen-Stricken“ beschränkt. Die Furcht vor einer „Politisierung“ der Pädagogik, durch die Vertrauen und Ehrfurcht zerstört werden, ist groß.

Kann man aber wirklich der Überzeugung sein, daß die Schädlichkeit der Apparate, unter denen Kinder leiden, aufhört, wenn der Mensch erwachsen geworden ist? Wird nicht möglicherweise durch die Dämonisierung des Fernsehens die gesamte übrige Apparate-Welt, die erst als ganze die Denaturierung des Lebens schafft, sozusagen „freigesprochen“?

Muß man nicht berücksichtigen, daß nicht allein die Warenwelt in dem, was sie konkret darstellt und hervorbringt, schädlich ist, sondern der Lebensmodus des „Habens“ selbst die Denaturierung des gesamten Lebens bedingt und vorantreibt? Dieser Lebensmodus ist aber nicht pädagogisch zu eliminieren, weil er Herz und Motor der Gesellschaft ist.

(Es sei allerdings nicht verschwiegen, daß die Waldorf-Pädagogik durch den Verzicht auf den Einsatz von Medien – auch von Schulbüchern – die Problematik der Apparate-Welt als ganzer durchaus thematisiert – aber eben ausschließlich bezogen auf das Geistesleben und die Pädagogik.)

Zum Beispiel: Belehren

Nach dem Wochenendseminar waren wir in unserer Entscheidung für die Waldorf-Schule unsicher geworden, obwohl uns einige Aspekte – etwa der Personenkult um Rudolf Steiner oder das merkwürdige Verhältnis zur Sexualität – eher amüsant als bedrängend erschienen. Und nach wie vor erleichterte uns das Wissen um den Charakter der staatlichen Schule die Entscheidung, unseren Antrag aufrechtzuerhalten und uns – diesmal mit Kind – einem Aufnahmegespräch zu „stellen“.

Um mit diesem Gespräch besser umgehen zu können, unterhielten wir uns eingehender mit einer „Waldorf-Mutter“, die sich aus „antiautoritärer“ Sicht mit der Waldorf-Pädagogik auseinandergesetzt und auch angefreundet hat – ihre beiden Kinder besuchen eine Waldorf-Schule. Wir entwickelten in diesem Gespräch gemeinsam die Vorstellung, daß der Dogmatismus (die „Festigkeit“ in der Überzeugung) der Waldorf-Lehrer sich für die Kin-

der nicht nachteilig auswirken müsse, da es sich sozusagen um einen „Dogmatismus der Zuwendung“ handle – im Sinne der anthroposophischen Überzeugung, daß bei den richtigen Erziehungsmitteln das richtige Ergebnis herauskommt.

Beim Aufnahmegespräch erwarteten uns zwei Lehrer und eine Ärztin, denen wir unseren Sohn unter anderem mit folgenden Worten angekündigt hatten: „Robert ist ‚schüchtern‘, d.h. relativ kritisch, wenn er in neue soziale Zusammenhänge kommt. Er sieht sich erst einmal gründlich um, bevor er ‚auftaut‘.“ Wir wissen nicht, ob das Aufnahmegremium diese Mitteilung bewußt ignoriert hat. Jedenfalls wurde das Kind sofort auf Schritt und Tritt (z.B. beim Ausziehen der Jacke) mit „kritischem Blick“ gewürdigt. Die Ärztin fing ohne große Umschweife an, mit ihm Ball zu spielen und andere motorische Tests durchzuführen. Robert machte dies alles erstaunlicherweise bereitwillig und freudig mit.

Dies änderte sich, als er Fragen beantworten mußte. Es ergab sich gleich zu Beginn ein Mißverständnis, das den weiteren Verlauf der Tests entscheidend beeinflussen sollte. Beim Benennen von Farben entschied Robert, daß es sich bei einer von der Lehrerin für dunkel-gelb gehaltenen Farbe um orange handle. Dieser Konflikt, den die Lehrerin kurzerhand zu ihren Gunsten entschied, lebte bei einer Farbe wieder auf, die man ohne Zögern als hellrot hatte bezeichnen können.

Aufgrund des Konflikts gelb-orange zweifelte Robert aber an der Richtigkeit dieser Spontanentscheidung und entschied sich nach langem Überlegen – dessen Ursache die Lehrerin gar nicht bemerkt zu haben schien – für orange. Die Lehrerin war zufrieden – Robert aber hatte gemerkt, daß er sich – in einer prüfungslosen Schule! – in einer Prüfung befand, in der er etwas „falsch“ sagen oder machen konnte. So kam es denn auch.

Robert sollte ein Bild malen mit einem Haus, einem Baum, einer Wiese und einem Kind. Als er das fertige Bild stolz vorzeigte, meinte die Lehrerin: „Da fehlt noch etwas.“ Robert sah nach und stellte fest, daß er alle vier verlangten Teile gezeichnet hatte. In diesem Fall aber hätte er „kreativ“ sein und Sonne und Wolken selbsttätig hinzufügen sollen. Sein Vertrauen auf die Anweisung der Lehrerin war zu groß gewesen.

Nachdem Robert mehr oder weniger verlegen „gestanden“ hatte, daß wir zuhause nicht beten, blieb er auf die Frage nach seinem Lieblingsspielzeug, seinem Lieblingssessen und seiner Lieblingsfarbe die Antwort schuldig. Er hatte offensichtlich keine Lust, sich die Finger noch mehr zu verbrennen.

Keine der Fragen – die übrigens, was die Eltern betrifft, ausschließlich an die Mutter gerichtet wurden – ging in die Richtung: Warum soll das Kind

auf diese Schule? Wo wohnen Sie? Wie leben Sie dort? Wie gestalten Sie mit dem Kind Ihren Tagesablauf? Wirklich hellhörig wurde das Aufnahmegremium jedoch, als wir – weil Robert nicht wußte, ob er das „verraten“ durfte – zugegeben“ hatten, daß er fast jeden (Werk-)Tag die „Sesam-Straße“ sieht – also ungefähr zwei Stunden in der Woche fernsieht.

Die Auseinandersetzungen um das Fernsehen zeigten hier ihre „praktische“ Seite: Für alles, was einem Pädagogen an Robert „problematisch“ erscheinen könnte, wurde die Tatsache verantwortlich gemacht, daß er fernsieht. Das Aufnahmegremium kannte uns nicht, hatte eine halbe Stunde mit uns gesprochen; es konnte nicht behaupten, das Kind zu kennen; es kannte nicht die gemeinsame Geschichte der Eltern und der Eltern mit dem Kind. Dem Gremium reichte das Wissen, daß Robert fernsieht – und schon stand sein Urteil (im Sinne der zitierten Flugschrift) fest: „Robert ist motorisch gestört, das wissen Sie ja.“ Und: „Er wird sicher Schwierigkeiten haben.“

Diese beiden locker hingeworfenen Bemerkungen haben unser Vertrauen in den „Dogmatismus der Zuwendung“ empfindlich gestört, weil sie nicht Ergebnis einer Beschäftigung mit Menschen waren, sondern – „wieder einmal“ – lediglich die Richtigkeit der Ausgangsthese vom Dämon Fernsehen bestätigten.

Wir bekamen keine Gelegenheit zu schildern, wie wir zu den – von uns selbst dem Gremium mitgeteilten – Konzentrationsschwierigkeiten von Robert stehen und sie uns möglicherweise erklären. Wir waren allerdings von der Behauptung einer „motorischen Störung“, auch so platt, daß wir weder fragen konnten, was darunter zu verstehen sei, noch feststellen konnten, daß zwischen einem unruhigen und einem „motorisch gestörten“ Kind ein gehöriger Unterschied ist (zumal Robert die von der Ärztin durchgeführten motorischen Tests nach deren Worten „normal“ absolviert hatte).

Vom Regen in die Traufe?

Als wir in einem zweiten Gespräch mit Waldorf-Lehrern auf dieses Problem zurückkamen, retteten sich diese erneut in ein „Mißverständnis“. In einer Streßsituation – nach soundsovielen Aufnahmegesprächen – sage man schon mal unbedacht etwas dahin, was man eigentlich so nicht meine. Im Grunde sei nur gemeint gewesen, daß Robert ein unruhiges Kind sei. (Gespräche mit anderen Eltern ergaben, daß wir nicht die einzigen waren, die auf diese Weise beglückt wurden.)

Wir hatten auch fragen wollen, ob sich die Lehrer nicht bewußt sind, daß sie mit solchen – nicht unbedingt an den Haaren, aber am Fernsehen herbeigezogenen – Urteilen nicht nur die Identität der Betroffenen in Frage stellen, sondern auch ihre Menschenwürde antasten.

Angesichts dieses Vorhalts wurde uns ständig versichert, daß man selbstverständlich nicht Anthroposoph sein müsse, um mit seinem Kind an einer Waldorf-Schule aufgenommen zu werden. Im Grunde drehten sich aber alle Gespräche darum, obwohl wohl doch noch gefügig genug sein würden, um den Lehrern das Leben nicht allzu schwer zu machen. Als ich bemerkte, daß ich in 10-13 Jahren Schulzeit meines Sohnes ja auch noch einige Erfahrungen machen könne und wolle, bekam ich die selbstgerechte Antwort: „Das ist zu hoffen.“

Nachdem wir uns schließlich trotz aller Schwierigkeiten mit dem Aufnahmegremium darauf verständigt hatten, daß wir die entscheidenden Aspekte der Waldorf-Pädagogik nicht nur tolerieren, sondern bejahen, bekam das Gespräch eine letzte ideologische Wendung in die Zielkurve:

„Würden Sie Ihr Kind auch dann an der Waldorf-Schule anmelden, wenn es in Dortmund eine Schule mit einer ähnlichen pädagogischen Ausrichtung, aber ohne die anthroposophische Weltanschauung gäbe?“ Wir ließen diese hypothetische Frage im Raum stehen – obwohl uns ganz lieb wäre, wenn Glocksee nicht nur in Hannover wäre – mußten aber akzeptieren, daß wir damit an der letzten Hürde gescheitert waren. Das bedeutete für uns: Wenn man schon nicht Anthroposoph ist, wenn die Schulzeit beginnt, muß man aber doch zumindest seine (bedingungslose) Bereitschaft erkennen lassen, im Laufe der Zeit ein solcher zu werden.

Wir hatten nach den beiden Gesprächen mit Waldorf-Lehrern mehr Fragen als zuvor und konnten erst danach richtig verstehen, was eine „Waldorf-Mutter“ meinte, als sie sagte, sie könne uns die Entscheidung für oder gegen die Waldorf-Schule weder in positivem noch in negativem Sinne durch einen Rat erleichtern.

In einem entscheidenden Punkt ließ sich letztlich doch noch Einigkeit zwischen dem Aufnahmegremium und uns erzielen: Wir verzichteten einmütig auf eine weitere Zusammenarbeit.

P.S.: Als Robert in eine staatliche Grundschule kam, wurde ich an die Waldorf-Forderung nach Übereinstimmung von Schule und Elternhaus erinnert. Die Rektorin meinte nämlich in ihrer Begrüßungsansprache: „Liebe Kinder, nun kommt Ihr also in die Schule. Jetzt wird nicht mehr nur gespielt, sondern gelernt. Und mit sechs Jahren ist man ja auch ungefähr so weit, daß man nicht mehr nur spielen, sondern auch richtig lernen möchte.“ Ist das die Traufe, der wir nicht durch die Waldorf-Schule in den Regen entkommen konnten?

(päd. extra. Nr. 6/1983, S. 22-27)