

Rückblick auf Welche pädagogischen ein Jahrhundert Aufgaben stellen sich Waldorf- für die Zukunft? pädagogik

Von Thomas Marti

Aus Anlass des 20-jährigen Jubiläums der Waldorfschule in Irkutsk (Sibirien/Russland) bin ich eingeladen worden, etwas zur Entwicklungsgeschichte der Waldorfpädagogik zu sagen und Fragen nach den pädagogischen Aufgaben für die Zukunft aufzuwerfen*. Ersteres ist nicht so schwierig, weil es sich ja um Vergangenes und damit auch relativ gut Beschreibbares handelt. Ein Ausblick auf die Zukunft ist allerdings weit weniger einfach. Aber vielleicht ergeben sich Ansatzpunkte dafür, wenn wir auch auf die gegenwärtigen Ereignisse blicken und fragen, in welche Richtung die Entwicklungen gehen könnten. Auch wenn man nicht Historiker ist, kann man ja sehr deutlich wahrnehmen, dass in unserer Gegenwart sehr viel und sehr Grundsätzliches in Bewegung gerät. Ein *Versuch* aber wird dieser zweite Teil meiner Aufgabe sicher bleiben müssen.

Bekanntlich hielt Steiner seine ersten pädagogischen Vorträge schon 1907, also deutlich vor der ersten Schulgründung 1919 in Stuttgart. Diese erfolgte unmittelbar nach dem Ende des 1. Weltkrieges, der Europa in fast jeder Hinsicht in Schutt und Asche legte und eine Art geistig-kulturelles Vakuum hinterließ. – Bald folgten auf Stuttgart weitere Schulgründungen, zuerst in Deutschland, dann auch in der Schweiz, in den Niederlanden und in vielen weiteren Ländern.

* Der vorliegende Text ist eine überarbeitete und komprimierte Fassung von zwei Vorträgen, die ich am 3./4. Oktober anlässlich einer internationalen Konferenz an der Waldorfschule in Irkutsk (Sibirien, Russland) gehalten habe.

Heute gibt es die Waldorfschulen weltweit und auf allen Kontinenten, insgesamt 1.039 an der Zahl. Rund jede fünfte Waldorfschule befindet sich in Deutschland (232), viele gibt es aber auch in den USA (119) und den Niederlanden (85). In Russland gibt es 18 Schulen, wobei diese Zahl nicht ganz repräsentativ ist, weil hier viele Schulen arbeiten, die nicht ganz „reine“ Waldorfschulen sind und deshalb offiziell nicht mitgezählt werden. Neben den Waldorfschulen gibt es weltweit noch ungefähr 2.000 Kindergärten sowie etwa 630 heil- und sozialpädagogische Einrichtungen auf waldorfpädagogischen Grundlagen. Des Weiteren existieren in all den ungefähr 60 Ländern etwa 140 Seminare, Hochschulen und Universitäten, an denen Erzieher und Lehrer waldorfpädagogisch ausgebildet werden.

Waldorfpädagogik und Anthroposophie – ein globaler Kulturimpuls

Wenn wir also die gegenwärtige Verbreitung von Waldorfschulen, Kindergärten und heilpädagogischen Einrichtungen in der Welt betrachten, dann zeigt sich, dass diese Bewegung längst keine europäische oder gar nur deutsche Erscheinung mehr ist und zu einem globalen Impuls wurde. Waldorfpädagogik gibt es heute in fast allen Kulturen, politischen Systemen und gesellschaftlichen Verhältnissen, in armen wie in reichen und wohlhabenden Ländern, es gibt sie in christlichen, jüdischen, muslimischen, buddhistischen, hinduistischen, taoistischen und anderen

religiösen Gemeinschaften. Natürlich hat es die Waldorfbewegung nicht überall gleichermaßen leicht, Fuß zu fassen und sich zu entwickeln. Dass sie es aber trotzdem schafft, ist ja ganz offensichtlich nur dadurch möglich, dass sie etwas verfolgt und anstrebt, was über die politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen, religiösen, kulturellen etc. Gegebenheiten hinausgeht und ein fundamentales Interesse an der Entwicklung des Menschen ins Zentrum ihres Anliegens rückt. Gleiches ließe sich auch für die anthroposophische Medizin oder die bio-dynamische Landwirtschaft feststellen, die ebenfalls weltweit verbreitet sind. Man könnte deshalb sagen, dass dieses Interesse am sich entwickelnden Menschen eine Art „systemübergreifendes Element“ ist, das die Waldorfpädagogik weltweit durchzieht. Und vor diesem Hintergrund wird es auch begreiflich, weshalb die Waldorfbewegung und die ihr zugrunde liegende Anthroposophie in totalitären Staaten unmöglich ist, wie etwa seinerzeit unter Hitler, während des Stalinismus, in der ehemaligen DDR oder im gegenwärtigen Nordkorea. Das sind alles politische Systeme, die ein Interesse am Menschen unterdrücken und Waldorfpädagogik deshalb verunmöglichen.

Zum gegenwärtigen Bild der Waldorfbewegung gehört unbedingt, dass alle ihre Einrichtungen – trotz der teils sehr ausgeprägten gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen oder religiösen Unterschiede – friedlich und freundschaftlich miteinander vernetzt sind, miteinander kooperieren und sich gegenseitig helfen und unterstützen. Angesichts der vielen ökonomischen, politischen oder konfessionellen Zwistigkeiten überall auf der Welt ist dies überhaupt nichts Selbstverständliches. Ich kenne natürlich nur einen fast mikroskopisch kleinen Bruchteil dieser Bewegung, trotzdem aber glaube ich behaupten zu dürfen: Jede Waldorfschule ist anders, ist etwas ganz Eigenes, Einmaliges. Natürlich gibt es auch viele Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, aber es gibt ebenso viel Originelles, wahrscheinlich so viel, wie

jeder Ort auf der Erde etwas Eigenes und Unverwechselbares hat, an dem eine Waldorfschule entsteht.

Wir können also zum Schluss kommen, dass die Waldorfwelt heute nicht nur eine globale Erscheinung ist, sondern auch eine bunte, vielfarbige Welt darstellt. Die Waldorfwelt ist deshalb bunt und vielfarbig, weil sie sich an jedem Ort der Welt mit den Menschen auf eine Weise verbindet, wie es die lokalen kulturellen, gesellschaftlichen, natürlichen und anderweitigen Bedingungen eben erlauben und notwendig machen. Deshalb ist Waldorfpädagogik in den Slums südamerikanischer Großstädte, in den Townships Südafrikas oder im Gaza-Streifen genauso möglich wie im wohlhabenden Westen, im weiten Sibirien oder im Fernen Osten.

Kultur ist vielfarbig und bunt

Nun ist diese bunte Vielfarbigkeit natürlich keine ausschließliche Eigenschaft der Waldorfwelt. Diese waldöfliche Vielfarbigkeit ist ja nur Ausdruck der kulturellen und natürlichen Vielfalt, wie sie das Leben auf unserer Erde prägt. *Coca Cola* schmeckt auf der ganzen Welt gleich, und auch Microsoft & Co nivellieren weltweit das Geschmacksempfinden der Menschen und führen zu einer global einformigen Kulturwelt.

Um die vielfarbigsten Verhältnisse etwas sichtbarer zu machen, habe ich mir einmal sprachhistorische Karten angeschaut. Die Sprache ist ja ein wichtiger Teil des kulturellen Lebens, weil sie innerhalb einer Kulturgemeinschaft Identität schafft, sie verbindet Menschen miteinander, vermittelt Werte, man erzählt sich die Geschichte der gemeinsamen Herkunft (Mythologie), pflegt verbindende religiöse und andere Rituale usw. und bedient sich dafür der eigenen Sprache. Sprache hat damit eine wichtige geistig-kulturelle Funktion innerhalb einer bestimmten Menschengemeinschaft, die man in ihrer gewachsenen Form auch etwa als Volk oder *Ethnie* bezeichnet.

Sprachhistorische Karten, zum Beispiel von Südamerika, zeigen nun, dass es auf diesem Kontinent zur Zeit

der Eroberung durch die Europäer schätzungsweise 1.500 verschiedene Sprachen gab! Heute werden davon noch ungefähr 350 indigene Sprachen gesprochen, teils nur noch von ganz wenigen Menschen. In Nordamerika zählte ich 691 Stämme mit teils eigener Sprache. In Europa unterscheidet man noch heute rund 120 indigene Sprachen wie z.B. Katalanisch, Korsisch, Flämisch oder Romanisch. Oder auf dem Territorium der Russischen Föderation gibt es etwa 170 ethnische Gruppen mit teils eigener Sprache, allein in Sibirien gab es einmal mehr als vierzig Völker. Wir wissen, dass sehr viele der etwa 7.000 Sprachen, die es heute auf der ganzen Welt gibt, nur noch von kleinen Minderheiten gesprochen werden oder am Aussterben sind, weil sie von den Weltsprachen wie Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch, Chinesisch oder Spanisch verdrängt wurden und weiterhin verdrängt werden.

Was zeigt nun dieses Bild der sprachhistorischen Entwicklung? Es zeigt zunächst, dass die Welt im Verlauf der vergangenen Jahrhunderte zusammengewachsen ist. Dieses Zusammenwachsen ging stark von Europa aus, weil viele europäische Staaten Ländereien auf der Südhemisphäre annektierten bzw. kolonialisierten, ihre Kultur und damit auch ihre Sprache exportierten – und dies aus Gier nach Reichtum auch häufig genug mit Gewalt. Allen voran gingen hier England, die Niederlande, Frankreich, Spanien und Portugal sowie Belgien, Deutschland und Italien. Viele der in Übersee kolonialisierten Länder sind dann erst im Laufe des 20. Jahrhunderts wieder unabhängig geworden und haben sich zu eigenständigen Staaten entwickelt. Russland hatte nie Kolonien in Übersee (außer in Alaska), sondern hat sich ausschließlich Länder im grenznahen Ausland einverleibt. Alle diese kolonialen Übernahmen fremder Länder durch europäische Großmächte prägen ja das politische oder gar kriegerische Geschehen weltweit bis heute und sind vermutlich die Hauptursache für zahllose Krisenherde der Gegenwart.

Nationalismus und das Selbstbestimmungsrecht der Völker

Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung steht, dass sich in Europa v.a. im 19. Jahrhundert immer mehr so genannte Nationalstaaten bildeten. Das Wort „*Nation*“ deutet ja auf eine gemeinsame Geburt oder Herkunft hin (lat. *natio*, „Geburt, Herkunft, Volk“). Da aber ein Staat auch ein bestimmtes Territorium für sich beansprucht, seine Grenzen bewacht und unter Umständen mit Waffengewalt verteidigt (oder sogar ausdehnt), ist ein territorialer Anspruch einer Nation vielfach eine höchst problematische und mit Dynamit geladene Angelegenheit. Denken Sie beispielsweise an Polen: Wie oft war dieses Land in seiner Geschichte doch Zankapfel von Großmächten, wurde immer wieder neu auf- und zugeteilt und verschwand zeitweise ganz von der Landkarte! Wenn nun ein Staat in seiner Rechtsverfassung auf kulturelle, sprachliche oder sogar religiöse Homogenität setzt und damit nationale Maßstäbe definiert, dann ergeben sich unweigerlich auch nationale Minderheiten. Es gibt aus der Geschichte bis heute zahllose Beispiele, wo nationaler Wahn zu Separatismus, Zwangsassimilation, Verfolgung und Unterdrückung bis hin zu Vertreibung oder gar zum Genozid, also ethnischen Säuberungen, geführt hat. Man muss dabei sehen, dass *jeder* Nationalismus eine pseudoreligiöse Ideologie und die „*Nation*“ also ein künstlich konstruiertes Gebilde ist, zu dem oft heroische oder Märtyrergeschichten erfunden, Heldendenkmäler errichtet und Nationalfeiern eingeführt werden, um damit ein Erlösungs- und Sendungsbewusstsein zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Vielfach ist es auch dieses Sendungsbewusstsein, das es angeblich erlaubt, in gleichsam „höherer“ Mission die Geschichte umzudeuten, zu lügen, zu terrorisieren und Kriege zu führen.

Zu diesem unschönen Thema gehört nun auch das so genannte „*Selbstbestimmungsrecht der Völker*“, wie es mit der

Gründung von Nationalstaaten aufkam, 1914 von Lenin wieder aufgegriffen und dann 1918 vom damaligen US-Präsidenten Woodrow Wilson maßgeblich in die Friedensverhandlungen nach dem Ersten Weltkrieg eingebracht wurde. Noch heute stellt dieses „Selbstbestimmungsrecht“ einen problematischen und vielfach kritisierten Grundsatz des Völkerrechts dar und ist gleichsam ein Fossil aus der Zeit der Nationalstaaten. Nach diesem Selbstbestimmungsrecht sollen Völker das Recht haben, frei über sich selber bestimmen zu können. Was ist aber ein „Volk“? Doch eine Kultur- und Sprachgemeinschaft und kein Rechtssubjekt mit territorialen Vorrechten! Ein staatliches Territorium kann nur *allen* seinen Bewohnern gehören und nicht einer bestimmten Ethnie. Wenn man sich in der Geschichte des 20. Jahrhunderts etwas umschaute, dann kann man sehen, dass dieses Selbstbestimmungsrecht fast ausschließlich zur nationalistischen Kampfparole und propagandistischen Hetze gegen andere Völker bzw. Staaten eingesetzt wurde (Götz Aly). Nach innen hat es nationalistisch als Spaltpilz gewirkt; und nach außen zerstörte es immer wieder das friedliche Zusammenleben der Völker (Ralph Dahrendorf). Das Problematische an diesem Selbstbestimmungsrecht kann einem etwa deutlich werden, wenn man sich beispielsweise einen christlichen Palästinenser mit israelischer Staatsbürgerschaft vor Augen hält: Ist dieser nun Christ oder Palästinenser oder Israeli? Ein solches Zusammentreffen von religiösen, ethnischen und staatlichen Zugehörigkeiten geht eigentlich nur, wenn ein Mensch in seiner ganz individuellen Selbstbestimmung geschützt wird. Genau aus solchen vielkulturellen Gründen hatte sich auch Rudolf Steiner ablehnend gegen ein Selbstbestimmungsrecht der Völker gestellt und darauf verwiesen, dass eine moderne Gesellschaft nicht mehr auf nationalen Grundlagen basieren kann und dafür andere Gesichtspunkte als die von Gruppenzugehörigkeiten erforderlich sind.

Selbstbestimmungsrecht des Menschen im Vielvölkerstaat

Dieser Schutz, von dem ich eben sprach, darf also nicht bei Minderheiten von Menschengruppen enden, sondern muss sich auf *jeden* Einzelmenschen beziehen. Genau besehen ist nämlich jeder Mensch eine Minderheit! Dafür ist die Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte der UNO von 1948 Ausdruck. Diese Allgemeinen Menschenrechte sind ausgesprochene Individualrechte, keine Gruppenrechte. Jeder Einzelmensch ist in seinem Recht auf Unversehrtheit seiner Person, auf Gedanken- und Redefreiheit, der Freiheit in der Ausübung seiner Religion oder der angestrebten Bildung und Erziehung usw. vor Gruppenansprüchen geschützt. Nach den Allgemeinen Menschenrechten gelten weiter die strikte Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz sowie das Anrecht auf Teilhabe am Gemeinschaftsleben und an den Erträgen des Wirtschaftslebens. Wenn solche Rechte die Grundlage einer Staatsverfassung sind, dann nennen wir dies einen demokratischen Rechtsstaat. Grundlage ist hier also nicht irgendein nationaler Mythos, sondern die Freiheit im Geistesleben, die Gleichheit vor dem Gesetz und die Brüderlichkeit oder die Partnerschaft im Wirtschaftsleben. Das sind die Ideale, die erstmals in der Französischen Revolution proklamiert wurden, die bis in unsere Gegenwart Gültigkeit haben und z.B. auch die geltende Verfassung der Russischen Föderation bestimmen, wie sie im Dezember 1993 von den russländischen¹ Stimmbürgern gutgeheißen und angenommen wurde. Mit dieser Verfassung hat sich der Staat von der ehemals sowjetischen Einheitsdoktrin verabschiedet und sich zu einem demokratisch ver-

fassten Vielvölkerstaat erklärt, an dessen oberster Stelle die Freiheitsrechte des einzelnen Menschen stehen. Hält man sich die Größe und die ethnische und religiöse Vielfalt dieses Landes vor Augen, dann muss man sagen: Hier liegt ein zukunftssträchtiger Ansatz mit Modellcharakter vor².

Wenn wir uns also in der Gegenwartswelt umschaute, dann können wir sehen, dass es zwar in vielen modern verfassten Staaten nach wie vor kräftig wirksame nationalistische Ideologien gibt, dass sich diese aber immer deutlicher als lebens- und weltfremd erweisen, und zwar einfach deshalb, weil sie vor der Lebenswirklichkeit nicht mehr bestehen können. Die weltweiten ökologischen Krisen, die Ernährungsprobleme oder die Probleme mit der Energieversorgung lassen sich heute nicht mehr national lösen. Und wenn wir an die großflächigen Epidemien denken, z.B. gegenwärtig an die Bedrohung durch das Ebola-Virus, oder an die unaufhörlichen Flüchtlingsströme aus den vielen Krisen- und Kriegsgebieten unserer Erde, dann ist nationalistisches Verhalten eigentlich gar nicht mehr denkbar. Der Nationalismus scheitert also an der Lebenswirklichkeit und nicht an einer irgendwie anti-nationalistischen Ideologie.

Multikulturelle Gesellschaft

Diese in der Neuzeit völlig anders gewordene Wirklichkeit möchte ich noch etwas deutlicher illustrieren und dazu die Situation der Stadt Mannheim schildern, wo ich seit rund einem Vierteljahrhundert arbeite. Die Stadt Mannheim ist also eine deutsche Stadt mit einer deutschen Geschichte und damit auch mit einem deutschen Selbstverständnis. Diese Stadt ist aber heute gar nicht mehr so einheitlich deutsch. Von allen

¹ Der Begriff „russländisch“ wird in Russland zur Unterscheidung vom *ethnischen* Begriff „russisch“ verwendet und meint die Staatszugehörigkeit zu Russland. Russländer sind also auch Tataren, Ukrainer, Tschetschenen etc., wenn sie Staatsangehörige Russlands sind. Eine sprachliche Unterscheidung von ethnischer und staatlicher Zugehörigkeit ist mir nur aus Russland bekannt.

² Die gegenwärtigen Probleme in Russland sind nicht in der Verfassung begründet, sondern in den wieder zunehmend verstärkten vertikalen Machtstrukturen, welche die Verfassung konterkarieren. Die Gründe und Hintergründe zu dieser Erscheinung sind komplex und können hier nicht ausgeleuchtet werden (siehe dazu etwa Ehlers 2009).

Menschen, die zur Zeit in Mannheim leben, stammen nämlich 39,4% aus einem anderen Land, sprechen auch eine andere Sprache und gehören oft auch einer anderen Religionsgemeinschaft an. Es gibt Stadtteile, wo mehr als die Hälfte (55,7%) der Bevölkerung nicht-deutscher Herkunft ist. Diese Menschen kommen zur Hauptsache aus der Türkei, Polen, Italien, Rumänien, Russland, Kasachstan, Bulgarien, Griechenland, Kroatien, USA, Spanien, Frankreich, aber auch aus dem Irak, dem Iran, aus Ungarn, Pakistan, Indien, Sri Lanka, Japan, Korea oder China. Alle diese Menschen sprechen mehr oder weniger gut Deutsch, aber auch noch ihre eigene Sprache, gehören ihrer angestammten Religionsgemeinschaft an und brachten weitere Traditionen und Lebensgewohnheiten mit nach Mannheim.

Was ich hier von Mannheim schildere, ist eine moderne Erscheinung, die sich in den letzten Jahrzehnten weltweit verstärkt hat und vermutlich das Bild sehr vieler Städte und Regionen auf der ganzen Welt prägt. Natürlich sind solche Verhältnisse nicht immer und überall unproblematisch, wir können aber auch sehr viele Beispiele finden, wo das Zusammenleben der unterschiedlichsten Kulturen durchaus friedlich ist.

Nun gibt es in Mannheim auch Waldorfschulen. Eine unter ihnen hat es sich zur besonderen Aufgabe gemacht, das bunte Miteinander der Kulturen zu pflegen und nennt sich deshalb auch „*Interkulturelle Waldorfschule*“. Sie ist in einem Stadtteil angesiedelt, der als sozialer Brennpunkt gilt, wo also sehr viele auch benachteiligte oder sozial randständige Menschen mit Migrationshintergrund leben. Hier werden in 12 Klassen Kinder und Jugendliche aus 35 Nationen unterrichtet. Und entsprechend setzt sich auch das Kollegium aus Menschen mit der unterschiedlichsten Herkunft, nämlich aus 14 Nationen, zusammen. Selbstverständlich gehen hier auch deutsche Kinder zur Schule, die Interkulturelle Waldorfschule ist also nicht eine spezielle Schule für Ausländer. Die Schule arbeitet sehr

erfolgreich, wächst ständig und zählt heute gegen 300 Schüler. Die Eltern wählen diese Schule nur selten wegen der Waldorfpädagogik – diese ist vielen ja überhaupt nicht bekannt –, sondern weil es sich von Mund zu Ohr herum spricht, dass hier die verschiedensten Kulturen und Sprachen gewürdigt und gepflegt werden. So gibt es an dieser Schule z.B. nicht nur die christlichen Jahresfeste, sondern auch die anderer Religionsgemeinschaften. Dadurch lernen die Kinder außer ihrer eigenen Herkunftskultur und -sprache auch andere Kulturen kennen und erleben damit das Andersartige als etwas, das nicht fremd bleiben muss. Darüber hinaus sind auch staatliche Abschlüsse möglich, so dass den Schulabgängern weiterführende Schulen und Ausbildungen offen stehen.

Die Welt in ihrer reichen und lebendigen Vielfalt lieben lernen

Damit sind wir nun wieder bei pädagogischen Fragen angekommen. Ich bin überzeugt, dass die Waldorfpädagogik ganz generell und von ihrer Anlage her *interkulturell* ist. Was die Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim tut und erreicht, ist eine Antwort auf die Umstände unserer Gegenwart. Das zeigt sich z.B. deutlich und allgemein am Lehrplan der Waldorfschulen, etwa am Fremdsprachenunterricht ab der 1. Klasse. Mittlerweile haben auch viele staatliche Schulen Frühfremdsprachen eingeführt, allerdings meist erst ab der 3. Klasse, und oft aus anderen Gründen als die Waldorfschulen. An den staatlichen Schulen sind es meist Gründe der Nützlichkeit, weil man davon ausgeht, dass die kleinen Kinder schneller und leichter lernen und dadurch dann später Vorteile haben. Dass diese Fremdsprache meistens Englisch ist, hat natürlich mit der internationalen Arbeits- und Wirtschaftswelt zu tun. Das ist eindeutig nicht der Grund bei den Waldorfschulen. An Waldorfschulen gilt nicht das Prinzip „so früh wie möglich“ oder „je früher desto besser“, sondern die Fremdsprachen gehören einfach dazu, also von Anfang an. Ich möchte

das eine Art „implizite Kulturkunde“ nennen, durch welche die Kinder über die Sprache andere Kulturen kennen lernen. Deshalb sind die Fremdsprachen eigentlich nicht „Fremdsprachen“, sondern „Anderssprachen“ oder noch besser: „*Begegnungssprachen*“.

Was ich an den Begegnungssprachen nur exemplarisch verdeutlichen kann, gilt in einem gewissen Sinn allgemein: Die Kinder sollen an den Waldorfschulen die Welt nicht primär deshalb kennen lernen, um sie später nutzen zu können, sondern um sie *lieben* zu lernen. Das ermöglicht einen ganz anderen Zugang und Umgang mit der Welt als wenn nur auf Nützlichkeit hin gelernt wird.

An dieser Stelle stellen sich natürlich auch praktische, methodische Fragen: Wie tut man so etwas ganz konkret, damit es nicht nur bei schönen Vorsätzen bleibt? Zunächst heißt das ja, dass die Kinder die Welt in ihrer großen Vielfalt kennen lernen, ganz unabhängig davon, was man dann damit Nützliches „machen“ kann. Mit „Welt“ ist ja immer ein Vieles gemeint: Die Pflanzenwelt, die Tierwelt, die Welt der physikalischen und stofflichen Erscheinungen, der Gestirne, des Wetters, dann die Welt der Sprache, der Kulturen in der Geschichte und der Gegenwart, die vielen Länder und ihre Menschen mit ihren Sitten und Traditionen, die Naturräume usw. usf. Bis in die Methodik und Didaktik hinein können wir dieses Anliegen verfolgen: Steiner nannte die wichtigste Methode dafür das „*Charakterisieren*“. Charakterisieren heißt, etwas von möglichst vielen Seiten betrachten und kennen lernen, sich um eine Sache herum bewegen und damit möglichst viele Perspektiven entwickeln. Das kann angesichts einer einzelnen Sache geschehen, z.B. bei einer Pflanze oder einem bestimmten Tier in der Naturkunde, gilt aber auch für die ganze „Welt“ in ihrer reichen Vielfalt und Buntheit. Wenn man den Lehrplan einer Waldorfschule anschaut, dann wird ja bald ersichtlich, dass die Kinder im Verlaufe ihrer Schulzeit die ganz unterschiedlichsten Facetten der Welt kennen lernen, und zwar nicht mit dem Ziel, am Ende eine Prüfung zu bestehen

– was manchmal unumgänglich ist, aber nicht das Hauptanliegen sein kann. Das Hauptanliegen ist vielmehr, vielfältigste Weltbegegnungen zu ermöglichen. Die Welt wird so nicht zu einer abstrakten Schablone oder einem nützlichen Selbstbedienungsladen, sondern zu einem großen lebendigen Wesen.

Zentrischer und peripherer Blick

Zum Schluss möchte ich noch einen Punkt ansprechen, der sowohl ganz praktisch-methodischer Natur ist als auch zu einem sehr zentralen anthroposophischen Anliegen gehört:

Wir sind es gewohnt, etwas als *Ding* anzuschauen und uns davon eine Vorstellung, ein inneres Bild oder einen Begriff zu machen.

Wir fokussieren dann auf ein Kind, auf eine Pflanze, auf ein historisches Ereignis, auf eine bestimmte Sprache, ein bestimmtes Land usw. und grenzen das Angeschauerte von allem anderen ab. Damit machen wir das Angeschauerte zu einem *Gegenstand*, der sich von anderen Gegenständen unterscheidet. Man kann diese Art des gegenständlichen Anschauens den „zentrischen Blick“ nennen. Dieser

zentrische Blick hat stark mit unserer körperlichen Organisation zu tun, z.B. mit unserem Gesicht und der frontalen Augenstellung, den nach vorne greifenden Händen usw., die räumliches und gegenständliches Sehen und Begreifen ermöglichen und über die neuronale Verarbeitung der Wahrnehmungen zu Vorstellungen und Begriffen führen. Das ist ja die Art und Weise, wie wir gewöhnlich und alltäglich die Dinge anschauen.

Dazu ein Beispiel: Stellen wir uns einen Brotlaib vor, wie er beim Essen vor uns auf dem Tisch liegt. Nun kann man dieses Brot ganz genau anschauen und

beschreiben und auch analysieren, was alles drin ist, welche Nährstoffe, Vitamine und Spurenelemente, was für Konservierungsmittel darin enthalten sind, wie viele Kalorien das Brot enthält etc. Das ist der zentrische Blick, mit dem wir dies alles erfassen können. Dann kann man aber auch fragen, woher dieses Brot kommt, aus welchen Regionen der Welt, unter was für ökologischen, sozialen oder wirtschaftlichen Umständen es produziert wurde, was für Maschinen und wie viel Energie und Intelligenz dafür eingesetzt wurden, ob die Natur dabei z.B. vergiftet, die arbeitenden Menschen ausgebeutet wurden, oder ob gesunde Anbaumethoden unter sozial fairen Bedingungen herrschten

Brote herein getragen, aber rundherum waren auch die Luft- und Lichtwesen, die Wasser-, Wärme- und Erdwesen, einige Kinder trugen die traditionelle Tracht russischer Bäuerinnen und Bauern, und selbstverständlich fehlten auch die von Kindern verkörperten Getreidepflanzen nicht, die das Brotkorn durch die Kraft der Erde und des Himmels reifen ließen. Wir können sicher sein, dass die Art und Weise, wie hier die Kinder das Brot und seine Herkunft kennen lernen, zu viel mehr als nur zur praktischen Kenntnis führt, wie man essbares Brot herstellt, sondern in den Kindern auch ein Gefühl der Dankbarkeit weckt, wie es ja auch durch viele Tischgebete immer wieder bewusst gemacht wird.



Dadurch entsteht eine Art *peripheres Bewusstsein*.

Nehmen wir ein zweites Beispiel: Die Betrachtung eines Menschen. Wir sind es gewohnt, einen Menschen zunächst in seinem äußeren Aussehen zu erfassen, wie er körperlich gebaut ist, wie er sich bewegt, wie er spricht usw. Dann schauen wir vielleicht auf seine Herkunft, auf sei-

usw. Im Brot „drin“ steckt also auch ein ganzer Kosmos von Kräften, die sich aber nicht dem zentrischen, sondern dem „*peripheren Blick*“ zeigen. Mit dem peripheren Blick erfassen wir also nicht das einzelne gegenständliche Ding, sondern seine Einbettung in ein großes Gewebe von Kräften, wie sie in der ganzen Welt lebendig wirksam sind und sich in den Dingen quasi nur kondensieren oder vergegenständlichen. Im Brot ist also auch eine ganze Welt, ein ganzer Kosmos enthalten.

Gestern Abend haben wir am Erntedankfest der dritten Klasse genau das erleben können: Auf schön bestickten Tüchern wurden wohlduftende, frisch gebackene

ne Familie, auf die sozialen Verhältnisse, aus denen er stammt, vielleicht ziehen wir sogar die Vererbung heran, um ihn zu verstehen. Wir machen uns auf diese Weise ein Bild oder einen Begriff eines Menschen. Das ist wieder der zentrische Blick, mit dem wir all das wahrnehmen und was sich irgendwie vorstellen und begreifen lässt. Nun versuche man einmal, einen Menschen nicht von seiner Vergangenheit oder vom beschreibbar Gegebenen aus, sondern von seiner Zukunft her zu verstehen! Dann wird man mit dem konfrontiert, was sich im biografischen, individuellen Willen manifestiert. So gesehen ist dann der Mensch nicht ein Gewordener, sondern ein Wer-

dender, ein Suchender, also nicht ein von der Vergangenheit Bestimmter, sondern auf Zukünftiges hin Orientierter und sich Entwickelnder. Das ist wiederum der periphere Blick, den wir dazu ausbilden müssen. Wer dies versucht weiß, wie anspruchsvoll diese Forderung ist und wie leicht und schnell man doch wieder nur den zentrischen Blick hat.

Die Verbindung von zentrischem und peripherem Blick ist ein ganz zentrales Anliegen der Anthroposophie. Um es unmissverständlich zu sagen: Der eine Blick ist nicht besser oder notwendiger als der andere, sondern beide sind notwendig, weil sie untrennbar zusammen gehören. Nicht das Entweder-oder ist hier also wegleitend,

sondern das Sowohl-als-auch. Steiner hat Anthroposophie einmal charakterisiert als „Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltenall [oder „im All der Welt“; tma] führen möchte“ (1. Leitsatz in GA 26). Unter dieser Betrachtungsweise ist es ein schönes und aufschlussreiches Zusammentreffen, dass das russische Wörtchen *Мир* (Mir) eine dreifache Bedeutung hat und sowohl *Dorfplatz*

(die „kleine“ Welt) wie auch *Weltall* und drittens *Frieden* heißt! In dieser dreifachen Bedeutung liegt also das Kernanliegen auch der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik.

Das ist nun die Ebene, auf der sich meines Erachtens auch die Fragen nach den Zukunftsaufgaben der Waldorfpädagogik klären. Wenn man eine Schule gründet und betreibt, dann muss man z.B. ein Gebäude haben mit allen notwendigen Einrichtungen, die Lehrer brauchen eine Ausbildung, die Schule braucht Geld, natürlich braucht eine Schule überhaupt Lehrer, genügend Eltern und Kinder, man braucht die erforderlichen staatlichen Bewilligungen,

man muss die Schule organisieren mit Stundenplan, Konferenzen und Programmen, Kompetenzen müssen geklärt werden usw. usf. All das ergibt sich aus den konkreten Gegebenheiten jeder Schule und eröffnet sich quasi dem zentrischen Blick auf eine Schule. Dann braucht es aber auch den Blick in die große, weite Welt, wie ich ihn vorhin versucht habe anzudeuten. Nur durch den peripheren Blick zeigen sich die zukünftigen pädagogischen Aufgaben. Mit dem Blick auf die lokalen Verhältnisse sehen wir quasi das praktisch Mögliche, praktisch Machbare. Für die wirklichen und notwendigen Aufgaben aber müssen wir gleichsam die ganze Welt in den Blick nehmen,

„platz“ beheimatet fühlt, aber alle sind wir zugleich und immer auch Welt- oder Erdenbürger und damit auch Wesen des „Weltenalls“. Gerade dieses allgemeinschliche Weltenbürgertum ist es ja, was uns über alle irdischen Grenzen hinweg verbindet und damit Voraussetzung ist für ein friedliches und entwicklungsförderndes Miteinander und Füreinander. Das ist ja auch ein Wesenszug innerhalb Russlands und stellt mit Sicherheit eine weltweite, sehr aktuelle Aufgabenstellung dar, die aber auch eine Herausforderung bedeutet und deshalb von jedem Einzelnen Beherrztheit und Entschlossenheit erfordert.

Wenn es uns gelingt, über alle methodisch-technischen Prinzipien hinaus aus einer solchen Grundhaltung heraus zu unterrichten und zu erziehen, dann werden wir die Kinder und Jugendlichen nicht nur erfolgreich durch die nächste Prüfung bringen und ins Berufsleben führen, sondern wir werden in jedem jungen Menschen auch Fähigkeiten anlegen, die, wie ich glaube, heute und in Zukunft so wichtig werden wie noch nie zuvor in der Geschichte des Menschen.



wir müssen im eigentlichen Sinn des Wortes *weltoffen* werden, wir müssen echte Zeitgenossen werden. Und da spielt es eine ganz entscheidende Rolle, dass zunächst wir selber als Lehrer und Erzieher wach werden für die Ereignisse in der Welt, dass wir selber Weltinteresse entwickeln und versuchen, von irgendwelchen anerzogenen Ideologien, Denkschablonen, Vorurteilen oder gar Feindbildern wegzukommen und lernen, das Andersartige und vielleicht zuerst sogar fremd Anmutende als Bereicherung und nicht als Bedrohung zu sehen. Das schließt keineswegs aus, dass man sich in Deutschland, in der Schweiz, in Russland oder sonst auf einem „Dorf-

Auswahl benutzter Literatur

- Aly G. (2014): *Selbstbestimmung (Gift) der Völker*. Kolumne zur Krim-Krise. Berliner Zeitung 24.03.2014
- Ehlers K. (2009) *Russland. Herzschlag einer Weltmacht*. Pforte Dornach.
- Dahrendorf R. (1989): *Nur Menschen haben Rechte. Das Selbstbestimmungsrecht der Völker ist ein barbarisches Instrument*. Zeit online 28. April 1989
- LE MONDE diplomatique (2011): *Atlas der Globalisierung. Das 20. Jahrhundert. Der Geschichtsatlas*. Le Monde diplomatique/taz Berlin
- LE MONDE diplomatique (2012): *Atlas der Globalisierung. Die Welt von morgen*. Le Monde diplomatique/taz Berlin
- Schad W. (2014): *Der periphere Blick*. Freies Geistesleben Stuttgart