

100 JAHRE
WALDORFPÄDAGOGIK

Fragen zur Weiterentwicklung

Martin Carle

«...es hat uns viel geschadet, dass immer wieder und wieder betont wurde: Waldorfpädagogik kann nur in abgesonderten Schulen erreicht werden, während ich immer wieder gesagt habe, das Methodische kann in jede Schule hineingebracht werden. »

(Rudolf Steiner, 28. Dezember 1923 anlässlich einer Sitzung des Schweizerischen Schulvereins)

Steiner kapieren, nicht nur zitieren. Eine Anregung an Hand von Zitaten

Aufsatz von Dr. Karl-Martin Dietz, Leiter des Friedrich von Hardenberg Instituts in Heidelberg

«Wer über Rudolf Steiner hinauswill, muss erst einmal bei ihm ankommen. Dann wird er nämlich feststellen, dass er kein Dogmatiker war, sondern zur selbstständigen Weiterentwicklung der Anthroposophie anregen wollte.

85 Jahre nach Steiners Tod sollte man sich doch endlich von seiner Person lösen, die Anthroposophie weiterbringen und sich nicht ständig auf ihn berufen! Früher hörte man solche Töne von externen Kritikern der Anthroposophie. Inzwischen tönen so auch Insider, nicht zuletzt in der Waldorfschulbewegung. So verständlich – selbstverständlich! – diese Forderung klingt, so sehr zeigen diejenigen, die sie aufstellen, dass sie Rudolf Steiners Impulse nicht verstanden haben. Sie wollen offensichtlich über Steiner hinaus, ohne je bei ihm angekommen zu sein. Das erinnert an den unfreiwillig lustigen Spruch des SED-Vorsitzenden Ulbricht, man wolle »den Westen überholen, ohne ihn einzuholen«.

Wären diese Kritiker bei Steiners Intentionen angekommen, wären sie gleichzeitig über die Einzelheiten seiner Darstellung hinausgekommen und würden selbstständig an der Weiterentwicklung der Sache arbeiten. Denn genau dies liegt in seiner eigenen Intention:

»Deshalb, weil ich ... keine Programme und Utopien gebe, ... deshalb liegt mir gar nichts daran, dass alle meine Anregungen bis in die Einzelheiten ausgeführt werden. Wenn man an irgendeinem Punkte anfangen wird, so zu arbeiten, wie es im Sinne dessen liegt, was ich heute gesagt habe, dann möge von dem Inhalt, den ich vermittelt habe, kein Stein auf dem anderen bleiben ...« – so Steiner in einem öffentlichen Vortrag in Bern am 11. März 1919 (GA 329).

Obgleich persönlich formuliert, sprechen diese Sätze nur aus, was in der Konsequenz des von ihm vertretenen freien Geisteslebens liegt. »Im Grunde genommen ist es schon der Beginn des Unfugs, wenn man jemandem zumutet, man soll ihm sagen: Das muss so und so gemacht werden«. Das sagte er zu den Lehrern der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart am 18. Juni 1921 (GA 302).

Strukturen sind ein notwendiges Übel

Die beliebte Gewohnheit manches Beflissenen, lieber zu zitieren als selbst zu kapieren, war Rudolf Steiner – wie aus einer Sitzung am 30. Januar 1923 hervorgeht (GA 259) – lästig: »Dieses ›soll‹ und ›soll nicht‹! fortwährend ›soll‹ man das tun, oder man ›soll‹ es nicht tun – was aber gar nicht vorkommt in dem, was ich vortrug.« Oder er beschwert sich einen Tag später zu nächtllicher Stunde (GA 259), dass »heute das zum Programm gemacht wird, was ich gestern nur illustrativ angeführt habe«. Als Grund für das Scheitern der Dreigliederungsbewegung hat Steiner auf dem internationalen Kongress in Wien am 11. Juni 1922 (GA 83) in gleichem Sinne konstatiert, sie sei »missverstanden« worden »auf allen (!) Seiten« und zwar besonders dadurch, dass man die Beispiele »für die Hauptsache selbst genommen« habe.

Entsprechende Missverständnisse scheinen auch bei anderen Gelegenheiten vorgekommen zu sein. So bricht er seine Ausführungen zu einem Unterrichtsfach auf einer Lehrerkonferenz in Stuttgart am 22. Juni 1922 (GA 300/2) mit den Worten ab: »Weiter in Einzelheiten einzugehen, nimmt dem Unterricht jede Selbständigkeit. Ich glaube nicht, dass man so abzirkeln sollte.« Schon in seinen Schlussworten zum dritten Lehrplanvortrag am 6. September 1919 (GA 295) hatte er Ähnliches damit begründet, er wolle ja aus den teilnehmenden Lehrern »nicht lehrende Maschinen machen, sondern freie, selbstständige Lehrpersonen.«

Steiner ging aus von der Eigenständigkeit und Originalität jedes einzelnen Menschen und gründete seine Anthroposophie darauf. So fand er Satzungsartiges (heute meist »Strukturen« genannt) nicht nur unnötig (»jedes Statut ist mir gleichgültig« – äußert er auf einer Konferenz am 21. September 1920 in Stuttgart (GA 300/1), sondern sogar belastend für das Geistesleben. »Ich betrachte das Vorhandensein ... von Statuarischem als ein notwendiges Übel gegenüber der Außenwelt, aber als den Fluch eines jeden gesellschaftlichen Wirkens, das auf lebendigem Zusammenleben basieren muss ...«, stellt Steiner auf der fünften ordentlichen Generalversammlung der Anthroposophischen Gesellschaft am 21. Oktober 1917 in Dornach fest. Derartige Feststellungen, die zahlreich zu finden sind, entsprechen dem Grundimpuls der Anthroposophie, der sich beispielsweise in folgendem Satz aus Steiners Goethe-Studien (GA 30) ausspricht: »Das wichtigste Problem alles menschlichen Denkens ist das: den Menschen als auf sich selbst gegründete, freie Persönlichkeit zu begreifen.«

Nicht immer ist Steiner drin, wo Steiner draufsteht

Im Übrigen läuft so manches unter Berufung auf Steiner, was gar nicht auf ihn zurückgeht. So hat der Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Christof Wiechert, im Jahr 2009 damit begonnen, einige Punkte dieser Art aufzuzeigen: langjährige »Essentials« der Schulpraxis, die keineswegs auf Steiner zurückgehen, obwohl die Meisten das meinen. Auch die regelmäßigen Beiträge von Johannes Kiersch in dieser Zeitschrift weisen auf solche Seltsamkeiten hin.

Das Wichtigste scheint mir zu sein, dass Steiner selbst jegliches Nachfolge-Gehabe von vornherein abgelehnt hat. Wenn also manche sich an dem Wortspiel erfreuen, man solle doch »nicht versteinern« und dabei auf eine bunte Sammlung bestehender Glaubenssätze und Angaben verweisen, so ist sehr die Frage, was von alledem überhaupt von Steiner ausgegangen ist. Es ist ja »so bequem, unmündig zu sein« (Immanuel Kant). Hier einmal bis ins Einzelne aufzuräumen, wie Wiechert das jetzt tut, ist verdienstvoll.

Steiner setzt gerade in der Waldorfpädagogik auf den freien Menschen, der aus sich selbst heraus handelt und seine Taten verantwortet. Das ist die Haltung des ethischen Individualismus, den Steiner in der »Philosophie der Freiheit« (GA 4) konzipiert hat und der für sein späteres Werk maßgeblich blieb.

Auf der anderen Seite gibt es so manche Anregung Steiners, die bis heute nicht so recht aufgegriffen wird. Dazu gehört das Prinzip der Zusammenarbeit in der Selbstverwaltung im Geistesleben. Schon bei der Begründung der Waldorfschule bringt er etwas völlig anderes zur Sprache als Basisdemokratie und Gruppenbeschlüsse, nämlich ein gemeinschaftliches Handeln gemäß dem Prinzip von »Produktivität und Empfänglichkeit«. Ohne dass geistig »produziert« wird, findet im Geistesleben nichts statt. Und wird das von Einzelnen Produzierte nicht von den Anderen aufgenommen, dann geht es der Gemeinschaft verloren. Der Rhythmus zwischen geistiger Produktivität und freier Empfänglichkeit wird so zur Grundlage des Sozialen im Geistesleben, das auf individueller Initiative und Verantwortung beruhen muss – bis in alle Einzelheiten hinein. – In der Pädagogik setzt Steiner auf die Selbsterziehung des Kindes in allen Lebensaltern (!) und auf eine »erweckende Erziehung«, die es unnötig machen, Kinder nach vorgefassten Kategorien zu klassifizieren. Auch diese Grundbegriffe der Steinerschen Pädagogik werden selten herangezogen.

Die Freiheit vom Dogma macht den Unterschied

In einer Ansprache am 19. August 1923 in Penmaenmawr (GA 259) hat Steiner einmal den Grundimpuls der anthroposophischen Arbeit so charakterisiert: »Dasjenige, was wir heute brauchen, ist ein unmittelbares Hineinarbeiten ins Leben, ein Sehen dessen, was in den Menschen ist und sein kann. Und diesen Unterschied der anthroposophischen Bewegung gegenüber anderen Bewegungen, den müsste man sich bestreben, der Welt klar zu machen: ihr Umfassendes, ihr Unvoreingenommenes, ihr Vorurteilsloses, ihr Dogmenfreies: dass sie bloß eine Versuchsmethode des allgemein Menschlichen und der allgemeinen Welterscheinungen sein will.« Ist Anthroposophie nicht alles andere als »eine Versuchsmethode«?

Man muss diese Formulierung aber doch wohl ernst nehmen: Anthroposophie ist keine Verkündigungsart, sondern verlangt experimentelles Handeln; sie richtet sich nicht an Auserwählte, sondern kümmert sich um das allgemein Menschliche; sie selektiert nicht ihre Gegenstände in »spirituell« und »nicht-spirituell«, sondern widmet sich den »allgemeinen Welterscheinungen« ohne Ausgrenzung. Diese Versuchsmethode ist heute wie damals angewiesen auf das engagierte Individuum und sein Interesse an der Welt: »Man sollte doch bedenken, daß Anthroposophie nur das werden kann, was sie werden soll, wenn immer mehr Menschen an ihrer Ausbildung teilnehmen«, so Steiner im Nachrichtenblatt für Anthroposophen vom 6. April 1924 (GA 260a). Zu jedem »Versuch« gehören die Menschen, die ihn durchführen.»¹

Notwendigkeiten

Es scheint also beides zu brauchen:

Einerseits eine vertiefte Beschäftigung mit den Anregungen Rudolf Steiners, wie ich es bezüglich des Methodischen Dreischrittes versucht habe (siehe Praxishandbuch „Der Methodische Dreischritt“²). Eine wesentlich umfangreichere Beschäftigung mit den „Quellen“ der Waldorfpädagogik hat Valentin Wember mit seinem Buch „Die 5 Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners“³ veröffentlicht.

Andererseits aber auch das stete Bemühen, die seit 1919 existierenden, bzw. sich nach und nach herausgebildeten Schul- und Unterrichtsformen offen anzuschauen und (selbst-) kritisch zu fragen, was davon in heutiger Zeit sinnvoll weitergeführt werden kann und was sich auf Grund veränderter Bedingungen transformieren muss.

Hierzu möchte ich einen längeren Auszug aus dem Vorwort von Martin Rawson zu dem Buch „The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum“ zitieren:

„Der Waldorflehrplan geht auf die sich ändernden Entwicklungszusammenhänge ein

Der französische Philosoph und Lehrer Michel Serres hat behauptet, dass die Veränderungen innerhalb der jüngsten Generation ebenso dramatisch und weitreichend waren wie die, die mit der neolithischen Revolution einhergingen, als sich die menschlichen Gesellschaften von nomadischen Jägern und Sammlern wandelten zu sesshaften Bauern und schließlich zu Stadtbewohnern. Die digitale Technologie und Internetkommunikation löste eine Revolution aus, die gerade beginnt, weltweit alles zu verändern.

Für den deutschen Soziologen Ulrich Beck entstand so eine ‘Risikogesellschaft’, die durch einen Individualisierungsprozess charakterisiert wird. Das bedeutet, dass das Individuum nicht länger in sichere und vorhersagbare Strukturen eingebettet ist, sondern zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen wird und von anderen, die nun eher Konkurrenten um Arbeitsplätze als Mitglieder der gleichen sozialen Schicht oder einer Gemeinschaft mit sozialer Solidarität sind, wenig Hilfe erwarten können.

Für Michel Serres waren beinahe alle sozialen Institutionen dazu gedacht, ganz besonders aber Bildungseinrichtungen, die Bedürfnisse einer vergangenen kulturellen Ära zu bedienen und sind damit nun obsolet (wären aber die letzten, die das auch erkennen würden). Waldorfschulen sollten die Ausnahme dieser Regel sein.

Wie antwortet die Waldorfpädagogik auf diese sich wandelnden Bedingungen?

Die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, haben sich also radikal verändert. Welche Konsequenzen hat das für die Waldorfpädagogik?

Die menschliche Entwicklung von der Geburt bis ins Erwachsenenalter und darüber hinaus ist eine komplexe Mischung aus ererbten, genetischen, sozialen, kulturellen und individuellen Faktoren, die sich wechselseitig beeinflussen. Allein diese Tatsache bedeutet, dass Individuen verschieden sind. Nicht alles kann auf die Biologie, den familiären Hintergrund und den sozialen oder ökonomischen Status geschoben werden. Alle diese Faktoren müssen berücksichtigt werden und sollten weder ignoriert noch heruntergespielt werden, insbesondere solche nicht, die auf soziale Ungerechtigkeit zurückzuführen sind.

Zweifellos sehen sich Kinder und Jugendliche je nach Alter und bezogen auf ihre Entwicklung unterschiedlichen Herausforderungen gegenüber. Manche haben biologische Gründe wie zum Beispiel die Körpergröße oder die Reife. Wir leben in einem Körper, und wenn dieser Körper sich verändert, ändert sich auch unser Verhältnis zu diesem Körper, zu unserem Selbst und zur Welt um uns. Man denke nur an die Veränderungen in der Pubertät. Individuen begegnen diesen biologischen Veränderungen auf unterschiedliche und oft sehr eigene Weise.

Aber wir sind auch soziale Wesen und das bedeutet, dass die Art, wie wir in sozialer, kultureller und individueller Hinsicht auf biologische Veränderungen reagieren, unterschiedlich ist. Es ist beispielsweise bekannt, dass einzelne Familienmitglieder anders auf das erstgeborene Kind reagieren als auf die späteren Geschwister und dies deren Entwicklung beeinflusst. In vielen Kulturen unterscheidet sich die Haltung gegenüber Jungen und Mädchen, ganz zu schweigen von anderen Sichtweisen auf ethnische oder religiöse Hintergründe, bezüglich sozialem Status oder unterschiedlichem Wohlstand der Familien. Der Eintritt der Pubertät ist, obschon er offensichtlich ein biologischer Prozess ist, auch von sozio-ökonomischen Faktoren geprägt. Wir können dies an dem Alter sehen, in dem bei den Mädchen die Menstruation einsetzt. Dies geschieht in Europa heute früher als zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In Nordeuropa begann die Pubertät in den 1920er Jahren später als in Mittel- und Südeuropa. Und auch heute noch gibt es signifikante Unterschiede zwischen sogenannten „entwickelten“ und „sich entwickelnden“ Ländern.

Die gesellschaftliche Einstellung gegenüber Früher Kindheit, Kindheit und Adoleszenz unterscheiden sich in den verschiedenen Gesellschaften und Kulturen und im Verlauf der Zeit beträchtlich. Um 1900 wurde selbst in Europa die „Jugend“ als eigene Entwicklungsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein kaum wahrgenommen, während sie von heutigen Soziologen als eigene Phase beschrieben wird. In westlichen postindustriellen Gesellschaften wird die Jugend als die Zeit zwischen 10 und 26 Jahren angesehen. Das liegt daran, dass sich die Strukturen der Allgemeinbildung verändert haben. Die Arbeitswelt unterscheidet sich sehr von der vor nur zwei Generationen. Die Übergänge zwischen den Lebensphasen sind unscharf mit mehr Überlappungen. Deutlich mehr Frauen haben Zugang zu akademischer Ausbildung und beruflichen Karrieren als in früheren Generationen. Es gibt einen radikalen Wandel in der allgemeinen Akzeptanz unterschiedlicher Lebensformen und sexuellen Verhaltens.

Dies sind nur einige wenige Beispiele, die zeigen, dass die Lebensabschnitte kulturelle Konstrukte sind und biologische Prozesse weit überlagern. Daher ist es von Bedeutung, die lokalen Faktoren, die die Entwicklung beeinflussen, zu verstehen.

Während die Waldorflehrpläne darauf ausgerichtet sind, den Entwicklungszielen einer jeden Altersgruppe gerecht zu werden, variieren diese Ziele je nach sozialem und kulturellem Kontext und biologischer Reife, die viele individuelle Unterschiede aufweist. Wenn wir alle Faktoren die zum Lernen und zur Entwicklung beitragen, berücksichtigen, wie zum Beispiel physische Faktoren (z.B. die Motorik), Sprachkompetenz, soziale Kompetenz, emotionale Reife, praktische Fähigkeiten, kognitive Leistungsfähigkeit usw., tut sich eine große Spannweite innerhalb des normalen Spektrums auf.

Der Schweizer Professor für die kindliche Entwicklung Remo Largo hat die durchschnittliche Spannbreite zwischen Kindern mit normaler Entwicklung im Schuleintrittsalter von 6 Jahren auf eine Spanne von drei Jahren ermittelt. Im Alter von 14 Jahren (Klasse 8) betrug die Spanne 5 Jahre. So gibt es also keine bestimmte und allgemeingültige Entwicklungsbahn und daher auch keine Eins zu Eins- Übereinstimmung zwischen dem Waldorfkurriculum und einem bestimmten Alter. Die Gemeinsamkeiten der Entwicklung lassen sich eher in groben als in feinen Zügen darstellen. Wir sprechen von der frühen Kindheit, der frühen Adoleszenz usw. Wenn wir dann aber über das Kind in der 3. Klasse sprechen, ist es, als sei dies ein ebenso fester Entwicklungsschritt. Der Punkt ist, dass in jeder Klasse die Situation einzigartig ist und jede doch durch ihre Kultur und Zeit geprägt ist, die beeinflusst, wie die Erwachsenen die Kinder betrachten und wie ihre Erwartungen an die Kinder sind.

Welches sind nun die pädagogischen Aufgaben des Waldorf-/ Steiner-Lehrplans?

Aus meiner Sicht – und es stimmen nicht alle mit mir überein – besteht die Aufgabe darin, eine Lernumgebung zur Verfügung zu stellen (und das schließt sowohl einen angemessenen Raum, die nötigen Organisationformen und Arrangements, das Material usw. ein), in der die Schüler lernen können und sich in der bestmöglichen Weise entwickeln. Ganz wesentlich unterstützt das Waldorfkurriculum diesen Prozess, indem es die entsprechenden Erfahrungen bietet, so dass jedes Kind und jeder junge Mensch sein Lernen aus innerer, intrinsischer Motivation und aus seinen gegebenen Möglichkeiten heraus verbessern kann. Das bedeutet, dass jeder Lernende aus sich heraus auf die nächste Entwicklungsstufe gelangen kann. Der russische Psychologe Lev Vygotsky (15) nannte dies die ‚Zone der proximalen Entwicklung‘. Dieser Lernprozess wird durch den Lehrer ebenso wie durch den Inhalt des Lehrplans, durch Texte, Werkzeuge, Materialien, Räume usw. unterstützt. (Texthervorhebung M.Carle)

Das bestehende Waldorflehrplangerüst bietet einen strukturierten Entwicklungspfad und Leitfaden durch all die verschiedenen Themen und Aktivitäten und durch das, wie das Lernen organisiert ist. Sie leitet und führt die Entwicklung eher, als dass sie ihr folgt. Wenn alle Kinder einer Klasse oder Lerngruppe den gleichen Geschichten, Experimenten und Herausforderungen zur gleichen Zeit begegnen, oft vermittelt durch den gleichen Lehrer, sei es der Klassenlehrer oder der Fachlehrer, dann wird ihre Entwicklung auf diese Weise harmonisiert. Einige werden schon bereit sein für neue Aufgaben, andere brauchen noch Hilfe, um sich auf sie einzulassen. Dies ist ein wichtiger Aspekt des gemeinschaftlichen Lernens.

Es ist falsch, zu glauben, dass das Lernen nur eine individuelle Tätigkeit sei. Es ist vor allem eine gemeinschaftliche Tätigkeit, weil praktisch alles, was wir tun, andere Menschen miteinbezieht und davon abhängt, was Andere erreicht haben, was von Anderen weitergegeben wird oder was wir tun, dass Andere von unserer Tätigkeit profitieren.

Die gleichen wertvollen Erfahrungen zu machen in gemischten gleichaltrigen Gruppen bis zu Klasse 12 (gemischt in Hinblick auf Hintergrund, Persönlichkeit, Interessen und Fähigkeiten), ist einer der wichtigsten Aspekte der Waldorfpädagogik, weil es individuelles Lernen auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen in einer Lerngruppe ermöglicht, die auf gegenseitige Unterstützung und gegenseitiges Verständnis gründet. Jede Waldorfklasse ist eine Gemeinschaft, die durch die gemeinsamen Erfahrungen eine

ausgeprägte Gruppenidentität entwickelt, und auch dadurch, dass die Schüler Aufgaben bearbeiten, die Entwicklungsprozesse in Gang setzen. Diese Aufgaben sind Teil des Kurrikulums. Auf diese Weise gleichen sich die Entwicklungsprozesse einander an, gerade so wie in traditionellen Gemeinschaften, in denen viele Lebensbereiche gemeinsam erlebt werden. Die Rituale, Feste und das Zusammenleben der Klassengemeinschaft verstärken diese gemeinsame Identität und das Zusammengehörigkeitsgefühl, das so wichtig ist für die Entwicklung eines jeden Menschen. Wer sich wohl fühlt in seinem Körper, in seiner Gemeinschaft und im gemeinsamen Handeln, wer das Zuhören und die Sorge um andere ebenso ernst nimmt wie die Offenheit für andere außerhalb der Gemeinschaft, wer die narrative Empathie, also die Fähigkeit die Geschichte des anderen zu erzählen, gelernt hat, der ist gerüstet für die soziale Komplexität einer ansonsten fragmentierten und individualisierten Gesellschaft, die einige ihrer traditionellen sozialen Strukturen und Werte verloren hat. Dies ist in der Tat die Grundlage für interkulturelle Kompetenz.“⁴

Konsequenzen

Um den Veränderungen in der gesellschaftlichen Entwicklung und den damit einhergehenden veränderten individuellen Entwicklungen der Kinder gerecht zu werden, ist es 100 Jahre nach den Pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners vor einer handverlesenen Lehrerschaft und 100 Jahre nach Gründung der ersten Waldorfschule Zeit, sich sowohl auf das methodische WIE zu besinnen als auch auf WAS (das Wozu, bzw. Warum), den inhaltlichen Lehrplan). WIE kann heute trotz der Entwicklungsunterschiede gleichaltriger SchülerInnen so differenziert unterrichtet werden, dass alle die ihnen entsprechenden Lernschritte vollziehen können. Und WAS von den von Rudolf Steiner genannten und in der Nachfolge entwickelten Inhalten macht heute WARUM Sinn, es als Inhalt zu unterrichten? Sicherlich macht es einen gewissen Sinn die 1x1-Reihen rhythmisch unterstützt zu üben, aber müssen dies wirklich alle Kinder einer Klasse jahrelang chorisch ausführen, obwohl die einen die Reihen längst im Schlaf beherrschen und wiederum andere auch bei der 347. Wiederholung keinen erkennbaren Lernfortschritt zeigen. Sicherlich war es ein genialer Griff Rudolf Steiners, den Tintenfisch als Beispiel zur Einführung der Menschen- und Tierkundeepoche in der 4. Klasse den damaligen Lehrern zu demonstrieren, aber müssen wirklich alle Waldorflehrer in der Menschen- und Tierkunde der 4. Klasse den Tintenfisch behandeln, obwohl die wenigsten selbst ein echten Tintenfisch gesehen haben?

Nicht nur die Gesellschaft, die Kinder und Eltern haben sich verändert, sondern auch die Lehrer und Lehrerinnen: ihre Biographien, Lebensentwürfe und nicht zuletzt auch ihr Umgang mit Waldorfpädagogik und Anthroposophie. Aus der anfangs kleinen, sehr homogenen, deutsch, bzw. nordeuropäisch dominierten Waldorfbewegung, die sich stets von aussen missachtet und bedroht fühlte und deshalb auf Aussenstehende eher verschlossen wirkte, ist eine grosse, internationale, heterogene und nach aussen hin offenere Bewegung entstanden.

Neben älteren Reformmodellen an Waldorfschulen wie z.B. der Hiberniaschule sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten neue reformfreudige Waldorfschulen entstanden oder es wurden an bestehenden Schulen neue Unterrichts- oder Schulmodelle entwickelt: die Windrather Talschule, das Bochumer Modell, verschiedene Inklusive und Interkulturelle Schulen.

Und doch bleibt vieles noch in alten Traditionen verhaftet. Als nach wie vor ungelöstes zentrales Problem sei hier noch einmal an die Klage Rudolf Steiners 1919 (!) erinnert, der den Stundenplan als „Mördergrube für jede wahre Pädagogik“ bezeichnete.

Jeder Stundenplaner weiss, dass das langjährige Motto der Waldorfschulen „im Mittelpunkt das Kind“ allein durch die zeitlichen Verfügbarkeiten und sonstigen persönlichen Bedürfnisse der Lehrpersonen und weiterer Umstände (Gruppengröße, Finanzen, Räume, ...) oft völlig ad absurdum geführt wird. So kommt es, dass schon Erstklässler pro Vormittag bis zu 4 verschiedenen Lehrern gegenüberstehen, die kaum die

Kraft und die Zeit finden, gemeinsame Verhaltens- und Lernstandards zu entwickeln, an denen sich die Kinder klar orientieren können. Die meisten Waldorf-Mittel- und Oberstufenschüler können ein Lied davon singen, wie lernhemmend ihre Stundenpläne im 45- oder 90-Minutentakt sind. Hinzu kommt häufig ein Lehrer-Schüler-Verhältnis von 1 zu 30 bis 40 (einzelne Schulen werben zunehmend mit 25 Schülern, verschweigen aber gerne dabei, dass unter den 25 nun mindestens 3-4 Inklusionskinder sind, was die Aufgabe für den – zumeist - alleingelassenen Lehrer nicht einfacher macht). Man kann sich mathematisch leicht ausrechnen, wie viel Zeit das einzelne Kind im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Lehrers pro 45-Minuten-Einheit steht.

Es wäre meines Erachtens an der Zeit, dass an den Waldorfschulen die Themen Lehrplan und Stundenplan und die damit einhergehende pädagogischen Qualitätseinbußen ehrlicher und radikaler hinterfragt werden. Denn hier kristallisieren sich viele pädagogische wichtige Themen und Fragen rund um die Methodik-Didaktik, also um das WIE und das WAS des Unterrichtes.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier ein paar Problemzonen, bzw. Fragen aufgeführt:

- Es gibt keine „Angaben“ Rudolf Steiners zum Lehrplan. Er gibt „Anregungen“! Sie sollen die Lehrer dazu anregen, auf Grund der Beobachtung ihrer Kinder in der Klasse und des individuellen Studiums der Menschenkunde ihren eigenen Lehrplan künstlerisch zu entwickeln (Irrtümer sind selbstverständlich eingeschlossen). Leider wird dies zu wenig verstanden, weshalb eine gewisse Monokultur an Unterrichtsinhalten, -formen und -methoden an Waldorfschulen entstanden ist.
- Muss sich der Stundenplan einer bestimmten Klassenstufe wirklich zwangsläufig aus einem festgelegten Fächerkanon zusammensetzen? Müsste nicht die Qualität des Unterrichtes im Mittelpunkt stehen und damit die Frage, welchen „guten“ Unterricht die Schule jeweils anbieten kann? Ich kenne viele Schulen, in denen ein (oder mehrere) Unterrichtsfächer seit Jahren qualitativ eine Katastrophe sind, weil es schlicht keine geeigneten Lehrer dafür gibt. Trotzdem fühlen sich die Schulen offensichtlich verpflichtet (wem gegenüber?), diesen Unterricht Jahr für Jahr ihren SchülerInnen zuzumuten. Könnte nicht stattdessen ein Team von LehrerInnen in einer Klasse (möglichst) über mehrere Jahre gemeinsam unterrichten, das neben den allgemeinen Kulturtechniken und Hauptunterrichtsepochenfächern seine fachlichen Stärken kompetent und begeisternd einbringt? So könnte in der einen Klasse der Schwerpunkt auf Englisch, Musik und Handarbeit liegen, in einer anderen Klasse vielleicht auf Spanisch, Eurythmie und Gartenbau. Man kann dies als ungerecht empfinden: Letztendlich ist es aber „ungerecht“, als SchülerIn verschiedene KlassenlehrerInnen mit ihren Stärken und Schwächen zu haben. Die eine kann Mathematik lebendig vermitteln, der andere phantastischen Deutschunterricht geben, die eine singt wunderbar mit der Klasse, der andere malt wunderschöne Tafelbilder. Geht es in der Schule um die „Fächer an sich“ oder um die Vermittlung allgemeiner, grundlegender fachlicher, persönlicher und sozialer Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen, die sie MITTELS einzelner Fächer erwerben sollen? Ein „guter“ Mathematik- und Eurythmieunterricht ist wunderbar für die SchülerInnen, ein – aus welchen Gründen auch immer – langjährig quälender ist letztlich schlechter für die Schülerseelen als gar keiner.
- Warum findet Epochenunterricht nur in den sogenannten Hauptfächern statt? Hat dies wirklich vorwiegend menschenkundliche Gesichtspunkte oder ist es nicht vor allem ein organisatorisches Problem (Fachlehrer müssen für viele Klassen zur Verfügung stehen) und findet dies nicht zuletzt wegen der über Jahrzehnte gepflegten Lehrgewohnheiten statt? Könnten nicht wesentlich mehr Fächer in Epochen unterrichtet werden (Methodischer Dreischritt)?
- Ist der Fremdsprachenunterricht, wie er an den meisten Waldorfschulen praktiziert wird, wirklich so erfolgreich, wie oft behauptet? Gibt es hierzu stichhaltige Studien? Wäre hier nicht auch der Epochenunterricht zumindest etwas produktiver? Oder wäre auch grundsätzlich ein ganz anderes

methodisches Vorgehen denkbar, z.B. der immersive Fremdsprachenunterricht, wie er erfolgreich in anderen Ländern seit Jahren praktiziert wird.

- Warum wird nicht endlich damit begonnen, die Forderung Rudolf Steiners umzusetzen, die LehrerInnen vor einem zu hohen Pensum zu entlasten und sie finanziell besser auszustatten? Krankenstand und vorzeitiger Berufsausstieg sind meiner Erfahrung an vielen Schulen unverhältnismässig hoch, junge nachrückende LehrerInnen Mangelware, da das Berufsbild eher abschreckend ist. Junge Menschen sind heute vielfach pragmatischer als früher und wollen nicht nur mit ihrer Schule „verheiratet“ sein. Neue Modelle, in denen zwei KlassenlehrerInnen eine Klasse gemeinsam führen, bleiben zu häufig auf Heilpädagogische Schulen beschränkt oder werden eher an staatlichen Schulen ausprobiert. An vielen Waldorfschulen werden Millionen in den Ausbau wunderschöner Gebäude gesteckt, an den Lehrergehältern ändert sich aber kaum etwas (mir ist bewusst, dass dies unterschiedliche Geldtöpfe sind).

Selbstverständlich sind mir als ehemaliges Vorstandsmitglied einer Waldorfschule und als ehemaligem Pädagogischen Schulleiter einer Rudolf-Steiner-Schule die vielfältigen, auch finanziellen, Zwänge bewusst, die es – angeblich – notwendig machen, an den vorhandenen Strukturen, Abläufen, Traditionen, usw. festhalten zu müssen.

Letztendlich habe ich aber häufig erlebt, dass nicht irgendwelche unveränderbaren Sachzwänge, sondern meist liebgewonnene Gewohnheiten einer (manchmal kleineren, manchmal grösseren) Gruppe der im Veränderungsprozess beteiligten LehrerInnen einen wirklichen „Change-Management-Prozess“ verhindern. In einem konkreten Fall ging es um einen späteren Unterrichtsbeginn für die Oberstufenklassen und die damit verbundene Stundenplanumgestaltung. Trotz eines mehrmonatigen Beratungsprozesses (durchgeführt von einer eigens mandatierten Prozessgruppe), in dem für alle Beteiligten klar und einleuchtend herausgearbeitet wurde, dass es wegen des bei Pubertierenden nach hinten verschobenen Biorhythmus` menschenkundlich sinnvoller wäre, mit dem Unterricht später zu beginnen, wurde die Übung schliesslich ergebnislos abgebrochen, weil mehrere LehrerInnen sich weigerten, ihren eigenen Tagesrhythmus umzustellen.

Nicht zuletzt spielt hier auch das zumeist basis-demokratisch orientierte Führungsverständnis an Waldorfschulen eine hinderliche Rolle, um Veränderungsprozesse wirklich durchzuführen. Vermutlich bedarf es einer Schulneugründung und einer Gruppe engagierter Menschen, um hier einmal einen grossen Schritt weiter zu kommen in der Waldorfbewegung.

«Gewiss, will man rein in anthroposophischer Pädagogik unterrichten, braucht man Musterschulen; solche Musterschulen sind also schon dringend notwendig. Aber da die anthroposophische pädagogische Kunst zunächst ein Methodisch-Didaktisches sein soll, also das Wie des Unterrichts betont, so handelt es sich darum, dass sie überallhin, in jede Art von Schule, in jede Art des Unterrichts durch den einzelnen Lehrer gebracht werden kann.»

(R. Steiner, 14. April 1924, 2.Vortrag «Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen»)

Epochenplan 1-Klasse, Freie Waldorfschule Futura, Schuljahr 2025

1-Lern- und Arbeitsepoche, 1-September-30-September					
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:00-12:00	<p>Arbeit in Garten und Stall</p> <p>Rechnen und Formenzeichnen</p> <p>Tanz und Musik</p> <p><i>es wird immersiv deutsch (Frau Schmidt) und englisch (Herr Miller) gesprochen</i></p>				
2-Lern- und Arbeitsepoche 2, 1-Oktober-23-Oktober					
8:00-12:00	<p>Arbeit in Garten und Stall</p> <p>Schreiben und Lesen</p> <p>Eurythmie</p> <p><i>es wird immersiv deutsch (Frau Schmidt) und französisch (Frau Savage) gesprochen</i></p>				
Herbstferien					
3-Arbeits- und Lernepoche, 1-November - 30-November					
8:00-12:00	<p>Arbeit in Werkstatt und Stall</p> <p>Sachkunde</p> <p>Handarbeit und Spiel</p> <p><i>es wird immersiv deutsch (Frau Schmidt) und englisch (Herr Miller) gesprochen</i></p>				
usw.					

1 Karl-Martin Dietz, „Steiner kopieren, nicht nur zitieren. Eine Anregung an Hand von Zitaten“, Erziehungskunst, 2/2011

2 Martin Carle, „Der Methodische Dreischritt in der Waldorfpädagogik“, Selbstverlag, www.lernenistbewegung.weebly.com

3 Valentin Wember, „Die 5 Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners“, Stratos Verlag

4 Martin Rawson, „The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum“, der vollständig übersetzte Text ist auf der Website von www.waldorf-ressources.org zu finden

aus: Jost Schieren "Zur Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie"

Philosophie

„Ein (anderes, in gewisser Weise gewichtigeres) Problemfeld zeigt sich in Steiners philosophischem Werk, das seiner Esoterik zu Grunde liegt. Hier kommt ein signifikantes Merkmal zum Tragen: Die gegenwärtige Wissenschaftstheorie hat sich im Zuge der dominanten positivistischen Philosophie von jeder Form des Essentialismus verabschiedet. Essentialismus meint eine Form der Philosophie, die sich auf letztbegründbare Wahrheiten zu beziehen versucht. Dies ist in der idealistischen Philosophie beispielsweise bei Platon und auch bei Hegel und Schelling der Fall. Die neuere Philosophie, vor allem der kritische Rationalismus und die wissenschaftstheoretischen Argumentationen von Karl Popper wenden sich scharf und radikal gegen den Essentialismus, und zwar auf Grundlage des naturwissenschaftlichen Denkens, das für Theorien Erfahrungsbeweise sucht. Hier sei prinzipiell die Möglichkeit einzuräumen, dass neue Erfahrungen die bestehenden Theorien widerlegen können. Popper benennt das Prinzip der Falsifizierbarkeit, das die Gültigkeit einer jeden Theorie nur im Blick auf ihre mögliche Widerlegung aufgrund neuer Erfahrungstatsachen annimmt. Eine wesentliche Gegenposition zu Karl Popper hat Paul Feyerabend bezogen. Aber auch dessen geforderter Methodenpluralismus hat an der anti-essentialistischen Wissenschaftshaltung der Gegenwart nichts geändert. Es ist interessant, dass Poppers Argumentation in seinem Buch „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (Popper, 1992) weniger philosophisch, als vielmehr historisch bzw. soziologisch ausgerichtet ist. Popper sieht in dem Essentialismus eine gesellschaftliche Gefahr. Denn jede mit einem Wahrheitsanspruch auftretende Philosophie diffamiert entgegenstehende Ansätze automatisch als unwahr. Hier liegt – nach Popper – die Quelle von Tyrannei, Dogmatismus und Fanatismus.

Vor dem Hintergrund einer solchen Grundhaltung, die tatsächlich an den meisten Fakultäten der gegenwärtigen Universitäten angetroffen wird, ist die Anthroposophie quasi dazu bestimmt, kritisiert zu werden und als unwissenschaftlich zu gelten. In aller Entschiedenheit und Schärfe hat dies immer wieder der Mainzer Erziehungswissenschaftler Heiner Ullrich getan. In seiner Promotionsschrift "Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung" kritisiert er auf Grundlage eines profunden Textstudiums die Unwissenschaftlichkeit der Anthroposophie. Und in seinem jüngsten Buch über Rudolf Steiner, das in diesem Jahr erschienen ist, wiederholt er diese Kritik, ungeachtet einer jahrzehntelangen Beschäftigung mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik, in identischer Form. Es heißt in einem früheren Aufsatz von ihm: "Im Gegensatz zur bewussten methodischen Selbstbegrenzung, zur Pluralität und Unabschließbarkeit moderner Wissenschaftlichkeit wollen Steiner und seine Schülerschaft das wohlgeordnete Ganze der Welt gleich einer ewig unwandelbaren Wahrheit dogmatisch wissen bzw. schauen. [...] Ihre Denkform ist degenerierte Philosophie, ist Weltanschauung. [...] Den Gefahren eines solchen Denkens [...] ist Steiner mit der Herausbildung der anthroposophischen 'Geheimwissenschaft' gänzlich erlegen. Hier geht die vorneuzeitliche dogmatisch-metaphysische Spekulation des Neuplatonismus über in die bewusst remythisierende Weltdeutung der Theosophie." (Ullrich, 1988) Diese Vorwürfe wiegen schwer, es wäre aber verfehlt, wie Anthroposophen mitunter gerne behaupten, dahinter Absichten einer "Gegnerschaft" zu vermuten. Es handelt sich lediglich um eine Gegenposition, die natürlicherweise zahlreiche Argumentationen aus anthroposophischer Perspektive auf sich zieht. Zu nennen sind hier Helmut Kiene (1990), Peter Schneider (1997) und jüngst Marek Majorek (2010, 2002). Die genannten Autoren beziehen sich auf Steiners Erkenntnistheorie. Die empirische Methode der Beobachtung des Denkens wird als gesicherter Ausgangspunkt einer realen Geisterfahrung begriffen. So konsequent und im Sinne Rudolf Steiners nachvollziehbar dieser Ansatz ist, so bleibt auch hier der Eindruck bestehen, dass man dem Behauptungscharakter am Ende nicht entkommt. Steiner spricht an den

entscheidenden Stellen immer von dem guten Willen, der notwendig sei, um seiner Argumentation zu folgen. Das heißt, man muss eine gewisse Bereitschaft, sich auf einen eher essentialistisch ausgerichteten Gesichtspunkt einzulassen, schlichtweg voraussetzen, um dann die Erfahrungen, die im Verfolg der seelischen Beobachtung gemacht werden können, entsprechend zu würdigen. Zudem müssen die empirischen Befunde im eigenen Denken selbst hervorgebracht werden, an denen dann die Erfahrung ihrer essentiellen Validität gemacht werden kann. Rudolf Steiner selbst formuliert in seiner Autobiographie "Mein Lebensgang" in gewisser Weise als Eingeständnis, dass es ihm nicht gelungen sei, einen wissenschaftlich gesicherten Weg in die geistige Welt zu begründen: "Aber ich habe auch heute noch das Gefühl, dass, wenn nicht die hier geschilderten Hemmnisse vorhanden gewesen wären, auch mein Versuch, durch das naturwissenschaftliche Denken hindurch zur Geist-Welt zu führen, ein aussichtsvoller hätte werden können." (Steiner, 1925, S. 283) Das bedeutet, dass Steiner den in seinen Grundschriften ursprünglich verfolgten Ansatz nicht zu dem Zielpunkt hat führen können, wie er es gewünscht hatte. Nachvollziehbar wird diese Einschätzung, wenn man die Differenz der Veröffentlichungen Rudolf Steiners vor und nach der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert betrachtet. Die eher theosophisch geprägten Veröffentlichungen, insbesondere die später publizierten Vortragszyklen, erheben weniger einen wissenschaftlichen Anspruch als sein philosophisches Frühwerk.

Epigonale Probleme

Es gibt nun auf der anderen Seite Probleme in der wissenschaftlichen Verortung der Anthroposophie, die mehr einen epigonalen, d.h. rezeptionsbedingten Charakter haben. Diese wiegen dramatischer und schwerer. Die Kulturprobleme, auf die die Anthroposophie immer wieder stößt, sind gar nicht immer originär mit dem Werk Steiners verbunden, sie sind hausgemacht. Es sind Probleme mit den Anthroposophen und nicht mit der Anthroposophie.

Als gravierendes Problem ist die unkritische Übernahme von Steiners Aussagen ohne eigenständige Überprüfung, ohne eigenständige Beobachtungsfähigkeit zu nennen. Hier zählt der Glaube an die Aussagen Rudolf Steiners mehr als die eigene Erkenntnisbemühung. Wenn sich daran noch Kompilationen aus Steiners Werk und darauf aufbauende Spekulationen anschließen, hat man den Boden wissenschaftlicher Gründlichkeit vollständig verlassen. Ein Großteil der Veröffentlichungen anthroposophischer Autoren behandelt die Aussagen Rudolf Steiners als unbezweifelbare Tatsachen. Es wird beispielsweise über Reinkarnationsfolgen und Verhältnisse in der sogenannten geistigen Welt sinniert, ohne sich von dem Mangel eigenständiger Erkenntnisleistungen beirren zu lassen. Schlimmer noch: Die Gewohnheit eines jahrzehntelangen Steiner-Studiums führt zu dem Glauben, man wisse über die von Steiner dargestellten Sachverhalte Bescheid und könne (und solle) Dritte darüber belehren. Der individuelle Erkenntnisabstand zum Werk Rudolf Steiners wird durch ausdauernde Lektüre gewohnheitsmäßig unterschlagen. Das ist in etwa so, als befände man sich nach einem ausdauernden Besuch von Gemäldegalerien in der Illusion, nun auch wie Raffael malen zu können. Das mangelnde Bewusstsein des realen Erkenntnisabstandes zu den Aussagen Rudolf Steiners ist eine Quelle nicht der Unwissenschaftlichkeit, aber der Verunwissenschaftlichung der Anthroposophie.

Für die Vertreter der Anthroposophie ist damit eine deutliche Aufgabenstellung bezeichnet, nämlich die begriffsrealistische, essentialistische Position Rudolf Steiners wissenschaftstheoretisch weiterzuentwickeln. Dies erscheint allerdings, wie schon angeführt, ein eher langfristiges und zunächst nicht erfolgverheißendes Projekt zu sein. Es gilt zudem, dabei zu bedenken, dass ein expliziter Wahrheitsanspruch Steiners Werk gar nicht eigen ist. Er formuliert selbst immer wieder einen offenen Wissenschaftsbegriff, der einen weniger affirmativen als vielmehr kritisch-prüfenden Umgang mit seinen Schriften und Vorträgen einfordert. Es erscheint daher angemessener, die Anthroposophie als einen Erkenntnisweg zu bezeichnen, der mehr die Perspektive der Wahrheit und die Möglichkeit einer

Annäherung an sie offenhält, als dass Wahrheit zum Bestandteil individueller Wissensverfügung degeneriert würde. Als möglicher Terminus für diese Auffassung bietet sich perspektivischer Essentialismus an.

Ein anderes Problem ist komplexer. Es liegt in dem Missverständnis einer an sich vorhandenen geistigen Welt. Anthroposophie wird oft als eine Lehre von der geistigen Welt missverstanden. Wenn dies so wäre, dann hätte sie nicht viel Neues zu bieten. Sie wäre tatsächlich eklektizistisch, wie ihr ja auch oft vorgeworfen wird. Denn spirituell orientierte Konzepte gab es schon immer. Das Besondere der Anthroposophie ist aber der Tatbestand, dass Steiner eine spirituelle Weltlehre mit dem Freiheitsaspekt des Menschen in Verbindung gebracht hat. Steiner hat einen völlig neuen Geistbegriff geprägt. Es heißt in seiner Frühschrift "Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung": "Der Weltengrund hat sich in die Welt vollständig ausgegossen; er hat sich nicht von der Welt zurückgezogen, um sie von außen zu lenken, er treibt sie von innen; er hat sich ihr nicht vorenthalten. Die höchste Form, in der er innerhalb der Wirklichkeit des gewöhnlichen Lebens auftritt, ist das Denken und mit demselben die menschliche Persönlichkeit. Hat somit der Weltengrund Ziele, so sind sie identisch mit den Zielen, die sich der Mensch setzt, indem er sich darlebt. Nicht indem der Mensch irgendwelchen Geboten des Weltenlenkers nachforscht, handelt er nach dessen Absichten, sondern indem er nach seinen eigenen Einsichten handelt. Denn in ihnen lebt sich jener Weltenlenker dar. Er lebt nicht als Wille irgendwo außerhalb des Menschen; er hat sich jedes Eigenwillens begeben, um alles von des Menschen Willen abhängig zu machen." (Steiner, o.J., S. 98) Die Kernaussage liegt darin, dass es aus epistemologischer Perspektive keine außerhalb des Bewusstseinsvollzuges für sich bestehende Geistigkeit gibt. Man kann einwenden, dass dies epistemologisch zutreffen mag, aber ontologisch gesehen gebe es eine Geistigkeit, ebenso wie eine uns umgebende Schöpfung existiert. In dieser Argumentation liegt aber gerade das Problem. Denn ein Grundanliegen Rudolf Steiners ist es gewesen, den naiven Realismus, d.h. den Glauben an eine ohne unsere Erkenntnisbeteiligung vorhandene Wirklichkeit, zu überwinden. Wirklichkeit besteht allein, indem der Mensch durch den individuellen Bewusstseinsvollzug diese konstituiert. Diese epistemologische Konstitution hat zugleich eine ontologische Dimension. Die Wirklichkeit begründet sich in der Freiheitsfähigkeit des menschlichen Geistes. Es kommt hier auf den individuellen, freien Denkvollzug an. In diesem Sinne hat die Methode der seelischen Beobachtung nicht bloß im kantischen Sinne einen aufklärenden, sondern zugleich einen ontologisch begründenden Charakter. Epistemologie wird zur Ontologie. Bezogen auf die natürliche Welt, auf die sinnenfällige Wirklichkeit leuchtet eine solche Argumentation gewöhnlich den meisten Anthroposophen ein und ist ihnen wohl auch nicht unbekannt. Bezogen auf die geistige Welt aber leistet man sich oftmals genau den naiven Realismus, den Steiner so vehement zu überwinden versuchte. Man glaubt an das Vorhandensein einer an sich bestehenden geistigen Welt und verfällt damit in alte Spiritualitätskonzepte. Das ist ein naiver Geistrealismus, der eigentlich mit der Aufklärung als überwunden gilt. Auch die geistige Wirklichkeit ist seitdem für den modernen Menschen zum Bewusstseinsereignis geworden. Dies liegt zugleich in dem Bedeutungsumfang der christlichen Idee, dass die Gottheit Mensch geworden ist."⁵

⁵ Jost Schieren, „Zur Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie“, der ungekürzte Text und um weitere Aspekte ergänzte Artikel ist auf der Website von www.rosejournal.com zu finden