

Wolff, Andreas

Eltern als Gehilfen. Überlegungen zur Rolle der Eltern in der Waldorfpädagogik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 14 (1991) 1, S. 26-30



Quellenangabe/ Reference:

Wolff, Andreas: Eltern als Gehilfen. Überlegungen zur Rolle der Eltern in der Waldorfpädagogik - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 14 (1991) 1, S. 26-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64365 - DOI: 10.25656/01:6436

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64365>

<https://doi.org/10.25656/01:6436>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

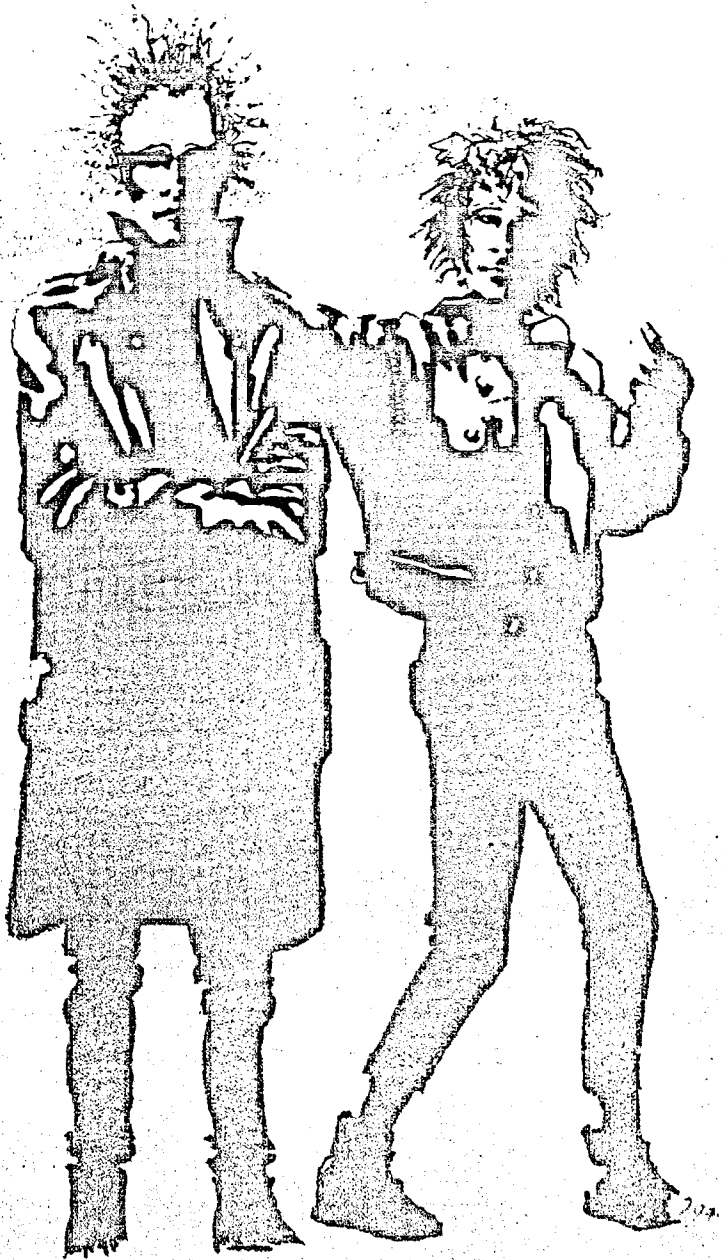
Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZEP

Jugend und sozialer Wandel



- Aus dem Inhalt
- Golf-Krieg:
Wozu ist Betroffenheit gut?
 - Jugend:
Wer verändert die Welt
 - Europa:
Eine neue Lobby für die Kirche?
 - Ostdeutschland:
Ernüchterung!
 - Waldorfpädagogik:
Betrug an den Eltern?

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

14.Jahrgang

März

4

1991

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|---|----|---|
| | 2 | Wir und der Krieg |
| Annette
Scheunflug-Peetz /
Hans Gängler | 6 | Jugend und Jugendarbeit im Kontext einer Theorie der soziokulturellen Evolution |
| Martin Affolderbach | 14 | Sozialer Wandel und die Utopie der Freiheit
Einige Gedanken zur Rolle kirchlicher Jugendarbeit |
| An Ros | 16 | Zwischen Lobbyarbeit und Entwicklungspädagogik
Die entwicklungspolitische Arbeit von Jugendverbänden auf Europaebene |
| | 17 | Die Aufgaben für den Deutschen Bundesjugendring |
| Vera Fünfstück | 18 | Ab 3.10.1990 Bundesbürger - ein tolles Gefühl? |
| Lothar Böhnisch | 20 | "Laßt doch der Jugend, der Jugend ihren Lauf..."
Jugendbilder im gesellschaftlichen Wandel |
| ZEPpelin | 23 | Interfusion statt Evolution? |
| Frank Witte | 24 | Shepherdess Walk, Shoreditch, Angel |
| Andreas Wolff | 26 | Eltern als Gehilfen
Überlegungen zur Rolle der Eltern in der Waldorfpädagogik |
| | 31 | Rezensionen
u.a. Sammelrezension zum Thema Medienerziehung |
| | 36 | Leserbriefe |
| | 38 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 14.Jg 1991 Heft 1. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. Herausgeber: Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE Geschäftsführender Herausgeber: Alfred K. Tremel Redaktionsanschrift: 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Redaktions-Geschäftsführer: Amo Schöppe, Tel. 040/6541-2921. Redaktion: Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingenheim; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. Kolumne: Barbara Toepfer (ZEPpelin), Amöneburg; Ständige Mitarbeit: Irene Gocht (Lyrik, Kurzprosa), Tübingen; Achim Heinrichs (Fotos), Tübingen Anzeigenverwaltung: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. Verantwortlich i.S.d.P: Annette Scheunflug-Peetz und Hans Gängler für den Themenschwerpunkt; im übrigen der geschäftsführende Herausgeber Titelbild: Irene Gocht Fotos: Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos);

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,- Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Andreas Wolff

Eltern als Gehilfen



Seht hier der Eltern großen Jammer,
Sie rufen: „Was für böse Daben ham'mer!“

Überlegungen zur Rolle der Eltern in der Waldorfpädagogik

Im folgenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, welche Rolle den Eltern von der pädagogischen Lehre her für die Praxen der Waldorfschulen¹ zgedacht ist. Der Schulvertrag, den Eltern mit der Waldorfschule schließen, ist mehr als ein juristischer Schritt, der ein zivilrechtliches Vertragsverhältnis begründet: Anthroposophische Pädagogen werten ihn als Einverständnis für die besondere anthroposophische Interpretation dieses Verhältnisses und der Erziehung.

Während dieses Thema in der fachpädagogischen Diskussion nur ein Derivat ist, erhält es von seiten der Waldorfpädagogen besondere Wertschätzung und erfährt gleichzeitig seine Überhöhung und Ideologisierung. Sie weisen explizit auf dieses "große Thema" hin (Leist 1983a, 12); dieser Problembereich habe "tiefe Bedeutung" (a.a.O., 14) und erfordere zum Verständnis "spirituelle Vertiefung" (a.a.O., 17).

Von Eltern wird ausdrücklich die Zusammenarbeit mit der Waldorfschule gewünscht und gefordert, so ist diversen Informationsbroschüren zu entnehmen. Das klingt gut, sehen doch viele Eltern darin eine Möglichkeit, sich für ihr Kind und die Schule zu engagieren und die Erziehung dadurch maßgeblich zu unterstützen. Sie werden mit ihrer Unterzeichnung des Schulvertrages Zugehörige des Waldorfschulträgersvereins und damit Mitglieder einer Gesinnungs- und Schicksalsgemeinschaft, als die anthroposophische Erzieher ihre Erziehungsgemeinschaft aus Eltern und Lehrern begreifen; sie befinden sich, wie der Anthroposoph Benediktus Hardorp weiter ausführt, im Bunde mit "irdisch" und "himmlisch Beteiligten" (1982, 696). Schulvertrag und -satzung geben, als einzige rechtlich verbindliche Handhabe, allerdings nur sehr spärlich und undifferenziert Auskunft über die Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung und Mitbestimmung. Über die Kommunikationsmuster für den sozialen Umgang miteinander in der Waldorfschule ist vorentschieden; die Strukturen der Innenwelt richten

sich nach anthroposophischen Gepflogenheiten aus, denen die Eltern in ihrer großen Mehrheit als Uneingeweihte und Ahnungslose gegenüberstehen.

Mit der Aufnahme ihrer Kinder in eine Waldorfschule werden Eltern Mitglieder des sogenannten "Geisteslebens". Dieser Bereich, der in anthroposophischer Sinngebung neben Rechts- und Wirtschaftsleben institutionalisiert sein soll und zu dem die Waldorfschule in toto gehört, soll frei sein von der Einflußnahme staatlicher Institutionen, politischer und auch wirtschaftlicher Interessen. Die wie auch immer begründeten Versuche politischer oder wirtschaftlicher Einflußnahme auf die Schule sehen anthroposophische Erzieher als Bedrohung ihres pädagogischen Freiraums. Es gilt nicht, einen Interessenausgleich anzustrengen, sondern sich gegen die nicht anthroposophisch strukturierte und organisierte soziale Umwelt abzugrenzen und den pädagogischen Freiraum für die Waldorfpädagogen (den der Staat mit bestimmten Auflagen in allen Schulen allerdings garantiert) existenziell zu sichern (vgl. Leber 1984, 143/144).

Diese Aufgabe soll vom Vorstand des Waldorfschulvereins, der sich aus Waldorfpädagogen und Eltern zusammensetzt, wahrgenommen werden. Er ist für die Außenbeziehungen einer jeden Waldorfschule zuständig und entscheidet über das Vorgehen in rechtlichen und wirtschaftlichen Belangen und über "differenzierte pädagogische Maßnahmen", aber nur, wenn diese wirtschaftliche Folgen haben

(Leber in Melzer 1985, 221). Dies kann für Eltern z.B. eine formal eingeräumte partielle Beteiligung an Einstellung und Entlassung von Lehrern und an der Gestaltung ihrer Arbeitsverträge bedeuten, ferner an der möglichen Festlegung des Schulgeldes, an den Entscheidungen über Bauvorhaben oder Mietverhandlungen (vgl. Leber 1984, 274f.).

Die Übertragung des Modells der Steiner'schen sozialen Dreigliederung auf die Waldorfschule, wie sie von Anthroposophen vollzogen wird, stößt aber auf Schwierigkeiten und erzeugt Widersprüche. Rechtlich sind Eltern durch ihre Mitgliedschaft im Schulverein mit der Schule verbunden, wirtschaftlich durch ihre Beiträge für den Schuletat. Aber gibt es "geistige" Teilhabemöglichkeiten, bei denen Eltern gleichberechtigt mit Lehrern zusammenarbeiten können?

Prinzipiell müßten es solche Partizipationsmöglichkeiten für alle Eltern geben, denn Waldorfschulen arbeiten angeblich "unter der Voraussetzung, daß die am Erziehungsprozeß Beteiligten, Eltern, Lehrer und soweit das möglich ist, Schüler, selber bestimmen sollen, wie erzogen und was unterrichtet werden soll", wie der Waldorfpädagoge Christoph Lindenberg betont (1975, 23). Anthroposophische Pädagogen entwerfen also ein Bild der engen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern (und, mit Einschränkungen, Schülern). Dies ist allerdings eine Werbung, die nicht hält, was sie verspricht, denn in der Regel sind Eltern vom pädagogischen Erkenntnis- und Gestaltungsprozeß ausgeschlossen, und das Interpretationsmonopol in Sachen Waldorfpädagogik liegt auf seiten der anthroposophischen Erzieher (diese Einschätzung teilen Weinbrenner in Melzer 1985, 231/2 und Wehnes in Krämer u.a. 1987, 204), denn über alle pädagogischen

Fragen im engeren Sinne, die das Leben in Klasse und Schule betreffen, insbesondere über Fragen der Zielsetzung, der Lehrinhalte, des Stundenplans und der Organisationsstruktur entscheidet das Lehrerkollegium mit seinen internen Konferenzen in alleiniger Zuständigkeit und Verantwortung.

Es zeigt sich, daß Kollegium und Verein bzw. dessen Vorstand semipermeabel organisiert sind. Es stehe Eltern nicht an, über pädagogische Ziele und Inhalte der Schule mitentscheiden und an Lehrer Weisungen in irgendeiner Weise erteilen zu wollen (vgl. Leber in Melzer 1985, 222). Waldorfllehrer hingegen bestimmen auch im rechtlichen und wirtschaftlichen Bereich der Schule mit.

Auch die den Eltern im Vorstand eingeräumten Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Entscheidungen in rechtlichen und wirtschaftlichen Belangen werden relativiert. Für die anthroposophische Pädagogik ist jede Entscheidung eine pädagogische. Demzufolge sind auch rechtliche und wirtschaftliche Fragen immer von der pädagogischen Aufgabenstellung der Waldorfschule "überformt" (vgl. Leber 1984, 281).

In letzter Konsequenz "(stehen) alle Entscheidungen (...) wieder unter dem Ziel, zu dessen Verwirklichung die Schule antrat, der Freiheit des Geisteslebens, d.h. vor allem der Selbstbestimmung der Handelnden" (Leber 1984, 282). Darunter sind allein die anthroposophischen Erzieher zu verstehen.

Vom Selbstverständnis her wird die Ausgrenzung der Elternschaft aus den Entscheidungsprozessen begrifflich-ideologisch vorbereitet. Es gebe "für den Lehrer in der Waldorfschule Texte, die nur für ihn im Vollzug seiner Tätigkeit eine konkrete Bedeutung haben. Eine nur hörende Teilnahme oder das bloße Mitwissen solcher Texte (...) ist nicht nützlich", entscheidet der Anthroposoph Manfred Leist (1983a, 14). Außerdem werde man, so hoffen Anthroposophen, "(...) als Mensch (zumal als Elternteil, d.V.), der sich um diese Zusammenhänge (des Waldorfllehrerseins, d.V.) verstehend bemüht, solche Texte auch gar nicht kennen wollen" (ebd.).

Es zeigt sich, daß mit dem guten Glauben der Eltern gerechnet wird und nicht Wissen-Wollen und ein kritisches Verständnis der Zusammenhänge gewünscht ist. Es kann gefragt werden, was der Inhalt dieser quasi als Geheimpapiere gehandelten Texte Steiners ist, der offensichtlich nur Eingeweihten zugänglich gemacht werden soll. Was geschieht, wenn sich Anthro-

sophen in ihrer Hoffnung getäuscht sehen müssen und Eltern diese Texte dennoch kennenlernen wollen?

Wie sollten Eltern, zumal solche, die im Vorstand mitwirken wollen, auch die Waldorfpädagogik jemals "richtig verstehen" können, wie Leist es wünscht (vgl. 1983b, 82), wenn ihnen offensichtlich Wesentliches für das 'Geistige' einer Waldorfschule vorenthalten bleiben soll? Wenn nichtanthroposophische Eltern das so gewünschte naive Verhältnis zwischen Kollegium und ihnen als Mitträger der Schule miterlebten und "unbefangen (auf sich wirken lassen), so (können sie) wohl eine Empfindung für die Kontinuität eines reinen Lehrergesprächs gewinnen", behauptet Leist (1983a, 17).

Diese angebliche Unverzichtbarkeit des Zurückdrängens elterlichen Einflusses und der restriktive Gebrauch von anthroposophischem Wissen werden nicht sachlich begründet; längst Vorentschiedenes und apodiktisch Gesetztes soll nachempfunden und so für 'richtig' befunden werden.

Für Leist als Anthroposophen "(...) geht (es) dabei überhaupt nicht um die Frage einer heute in gewissem Sinne notwendigen Demokratisierung, sondern um die einer angemessenen Sensibilisierung für geistige Sachverhalte" (Leist 1983a, 15). Hier scheint es (von der Vorstellung her) Eingeweihte, weniger Eingeweihte und gar nicht Eingeweihte zu geben, die die Anforderungen einer angemessenen Sensibilisierung für sogenannte geistige Sachverhalte angeblich nicht aufbringen können: "So machen sie (Eltern, d.V.) vielleicht Lebenserfahrungen geltend, die, weil noch unverwandelt, das Leben der Schule stören", befürchtet der Anthroposoph Hardorp (1982, 685). So liegt es auf der Hand, die Waldorfschule auch als einen "bedeutenden Sozialerziehungsfaktor für alle Beteiligten" anzusehen (Leist 1986, 41; vgl. Urbschei 1988, 360). Das Normen- und Wertgefüge, das die Sozialerziehung mitbestimmt, ist nach anthroposophischen Gesichtspunkten gesetzt. In diesem Kontext ist auch M. Kellers Sorge vor einer "(...) Unterwanderung (der Waldorfpädagogik und ihrer Praxis, d.V.) durch fremde Interessen, die heute von seiten derer kommen können, die nur eine Alternative suchen und geschützt (sind, d.V.) vor jeder Umfunktionierung im Sinne heutiger Demokratiebestrebungen (<Wir Eltern wollen bestimmen, was in unserer Schule gelehrt wird>)" verständlich (Keller 1983, 79). Das hier ausgesprochene vorrangige Interesse, nämlich das, keine "Unterwanderung durch fremde Interessen" zuzulassen, erfordere dann, so ist Kellers Schluß, daß "(...) eine etwa geheime Wahl

(von Vorstandsvertretern, d.V.) innerhalb einer Mitgliederversammlung eigentlich nicht in Frage kommt" (ebd.). Wenn allerdings "(...) eine organisierte Elternmajorität geheime Wahlen durchsetzt und Beschlüsse erzwingt, die mit der Lehrerschaft nicht übereinstimmen", solle ein Vetorecht des Kollegiums in der Schulsatzung verankert werden (ebd.). Weil dieses aber gerade bei politisch engagierten Eltern auf Schwierigkeiten stoßen könnte, empfiehlt Keller noch, "(...) dem Vorstand per Satzung das Recht einzuräumen, Mitglieder auszuschließen ohne Angabe von Gründen, ohne die Möglichkeit der Berufung an eine weitere Instanz" (ebd.).

Redlicherweise ist darauf hinzuweisen, daß dieser Lehrerrundbrief keine offiziöse Verlautbarung des Bundes Freier Waldorfschulen ist, obwohl doch die Sorge vor Unterwanderung im Kellerschen Sinne von Anthroposophen weithin geteilt wird. Lindenberg z.B. spricht von der Gefahr einer "Verwässerung" der Waldorfpädagogik und ihrer Praxis durch Eltern (Lindenberg 1975, 150) (und diese "Verwässerung" sei abzuwehren), und Leist will eine "Überfremdung des eigenständigen Waldorfelements" nicht Raum greifen sehen (Leist 1986, 69)².

Es scheint ein Spezifikum der Waldorfschulen zu sein, daß dort offensichtlich die Einräumung oder Verweigerung von Elternmitwirkungsmöglichkeiten und -rechten allein vom Willen der beteiligten anthroposophischen Führungslehrer abhängt - und dies, obwohl die Waldorfschulen keinen schulrechtsfreien Raum darstellen, wenn sie auch nicht unmittelbar der schulbürokratischen Fachaufsicht unterstehen und ihren pädagogischen Freiraum gesetzlich zugesichert bekommen. Waldorfpädagogen verweisen in diesem Zusammenhang gern auf die in verschiedenen Waldorfschulen eingerichteten sogenannten Eltern-Lehrer-Konferenzen oder Beiräte (vgl. Leber 1984, 282f.). Da in beiden Organen keine verbindlichen Entscheidungen getroffen werden sollen, kann von ihnen bestenfalls eine Erhöhung des Legitimationsdrucks auf die Führungsgruppe einer Waldorfschule erreicht werden, der einhergehen kann mit einer größeren Einblicksmöglichkeit für Eltern in die Entscheidungskriterien und -praktiken des Vorstandes und des Lehrerkollegiums. Man kann diesen Organen wohl somit eine (wichtige) Ventilfunktion zuschreiben.

Oft genug aber bleibt die Funktion der Eltern im Schulleben auf großzügiges Geldspenden, Basteln, Schmücken, Kuchenbacken, Kaffeekochen und Servieren beschränkt. Dadurch, daß Eltern durch diese Arbeiten für die Vorbereitung und

Ausgestaltung von Bazaren, Aufführungen und Festen mitbeansprucht werden, sind sie in das Ritual des Schullebens miteinander verbunden. Mal-, Bastel- und Eurythmiekurse sollen die Einbindung von Eltern noch verstärken helfen. Wenn Eltern noch Angebote wahrnehmen, die sie in die anthroposophische Menschenkunde einführen wollen, kann die zeitliche Belastung auf diese Weise enorm werden (vgl. Bußmann/Bußmann 1990, 175). An die weitest große Gruppe der Eltern ergehen von seiten der Waldorfpädagogen diese Anforderungen; diese so angesprochenen Eltern erscheinen uns als "nicht-eingeweiht und nicht privilegiert".

"Eingeweihte und zugleich privilegierte Eltern" scheinen dagegen jene Eltern zu sein, die sich schon lange mit den Steinerschen Schriften auseinandergesetzt haben, über Meditationserfahrungen verfügen und den anthroposophischen Pädagogen als Kundigé der anthroposophischen Symbolwelten bekannt sind. Entsprechend sind auch die Kinder beeinflusst und erzogen, so daß hier eine sichere Grundlage für anthroposophisches Denken und Handeln gegeben zu sein scheint. "Privilegierte Eltern" sind jene Eltern, so sagte uns ein Vater, die durch ihren Beruf, ihre Spendenfreudigkeit und ihre Bereitschaft, sich für die Vereinsangelegenheiten einzusetzen, dem Führungszirkel innerhalb der Lehrerschaft angenehm auffallen. Die Organisationsstruktur von Verein und Schule bietet in der Vorstandsarbeit ein begrenztes, aber zugleich privilegiertes Tätigkeitsfeld für diese Eltern.

Gefordert scheinen alle Eltern gleichermaßen durch die Waldorfpädagogen bei der häuslichen Erziehung ihrer Kinder. Es ist für einen anthroposophischen Pädagogen bedauerlich, daß "(...) er mit dem ganzen Menschen rechnet, aber nicht den ganzen Menschen hat, sondern das Kind nur in den Schulstunden und in wenigem, was sich anschließt", so Steiner (1980, 214).

Es wird der Eindruck erweckt, den Eltern für die häusliche Erziehung der Kinder keinerlei Auflagen machen zu wollen. Bei der rechten Gesinnung würden Eltern Ratschläge für die praktische Erziehungsarbeit zu Hause freiwillig von anthroposophischen Pädagogen einholen, annehmen und entsprechend auch in die Praxis umzusetzen versuchen. Dabei sollten sie den Waldorfpädagogen allerdings ganz ergeben sein. Die Wahrscheinlichkeit kritischer Fragen und Unzufriedenheiten ist gering, wenn Eltern in ihrer Einstellung und in ihrem Verhalten Steiners Wünschen entsprechen und mit den Lehrkräften "zusammenempfinden und zusammenden-

ken", ein "inniges Verhältnis" zur Schule und den Lehrkräften suchen und die Schule "lieben" (vgl. Steiner 1980, 188f.).

Nun könnte man annehmen, wortführende Waldorfpädagogen würden heute diese rigiden, subtil vermittelten Autoritätsstrukturen zwischen Lehrern und Eltern aufgeweicht sehen wollen. Doch hier irrt der Interessierte. Eltern stehen noch immer vor einem entweder oder, denn: "Unsere Pädagogik erfaßt so tief das Wesen des Kindes, daß die Eltern nur die Wahl haben, freudigen Anteil an diesem Werden zu nehmen (...) oder kritisch abseits zu stehen" (Kilian nach Leber 1984, 271). Die Frage ist angebracht, ob Eltern, die Erfahrungen im Regelschulsystem haben, die pädagogische Autonomie der Lehrer an Waldorfschulen mit ihrer weitgehenden Entmündigung erkaufte haben.

Besonders nicht-anthroposophische Eltern scheinen in ihrer Funktion nicht mehr als Gehilfen bei der Erfüllung eines ihnen in der Regel unbekanntem erzieherischen ("göttlichen") Auftrags zu sein. (Der scheinbar dominierenden Rolle von Eltern bei Waldorfschulgründungen, die, oberflächlich betrachtet, als pädagogische Bürgerinitiativen erscheinen, wäre an anderer Stelle nachzugehen.)

Die Elternrolle im von Anthroposophie und Waldorfpädagogik vorgedachten Rahmen kann so nur als eine nicht zu unterschätzende Größe für die pädagogischen Praxis der Waldorfschulen angesehen werden; und daher ist es für das Gelingen waldorfpädagogischer Erziehungsbemühungen wichtig, daß Eltern die ihnen zugeordnete Rolle studieren und einüben und möglichst klaglos übernehmen. Konflikte aber bleiben nicht aus.

Konfliktträchtig scheinen z.B. solche Situationen, in denen anthroposophische Erzieher meinen, auf die Eltern zugehen zu müssen, wenn nämlich "sich fortwährend im Laufe der Schulführung unzählige Fragen mit Bezug auf das Wohl und Wehe, auf den guten Fortgang und die Gesundheit, die leibliche und seelische Gesundheit" ergeben (Steiner 1980, 123). Diese Fragen scheinen sich besonders vermehrt dann zu ergeben, wenn Waldorfpädagogen feststellen müssen, daß Schüler und Schülerinnen in ihrem Sinne Verhaltensauffälligkeiten zeigen, mit denen ihnen selbst kein adäquates Umgehen möglich erscheint. So werden Eltern ermahnt, wenn anthroposophische Erzieher meinen, die Kinder hätten "falschen Umgang", und das können im Zweifelsfall schon Spielgefährten sein, die fernsehen dürfen, Mickey-Maus und Barbie, He-man und Raumschiff Enterprise kennen, ausgiebig

Fußball spielen dürfen und dergleichen mehr.

Waldorfpädagogen halten solcherlei Einflüsse meistens für schädlich und führen Verhaltensauffälligkeiten auch darauf zurück. So werden Eltern gebeten, diese Verhaltensauffälligkeiten abzustellen. Oft entsteht so für die elterliche Erziehungspraxis ein Ge- und Verbotskatalog, dessen Befolgung Eltern nachdrücklich empfohlen wird. Schließlich kann die 'richtige' Umgebung - wenn alle eindringlichen Bitten nicht helfen - auch befohlen werden. Wenn Waldorfpädagogen bei Kindern 'Einseitigkeiten' diagnostiziert zu haben meinen, werden Musikunterricht auf bestimmten Instrumenten verordnet und mitunter auch Diäten und Bewegungsübungen wider die temperamentsmäßigen Einseitigkeiten. Erscheinen Waldorfpädagogen Kinder im Vergleich intellektuell weit entwickelt zu sein, können Eltern davon hören, daß "unrichtige" oder "zu starke" Gedächtnisbelastung zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife "zu Diabetes führt" (oder zu Sklerose) (vgl. Rittersbacher 1975, 169, 42) oder sich Anforderungen an den Intellekt zu asthmatischen Zuständen entwickeln (vgl. ebd., 106), die Beschäftigung mit grammatischen Übungen sich hingegen in "Darmkrankheiten" äußert (vgl. ebd., 113; vgl. Steiner 1989, 50f.). Diesen eindringlichen Warnungen vor weiterer intellektueller Förderung oder weiterem Eingehen auf die Wünsche der Kinder nach intellektueller Betätigung können sich besonders Eltern sogenannter hochbegabter Schülerinnen und Schüler gegenübersehen (vgl. Feger/Prado 1989). Der Pubertät und ihren Erscheinungen scheinen allzu viele Waldorfpädagogen recht hilflos gegenüber zu stehen. Von Eltern erwarten sie, daß sie "das in Ordnung bringen".

So ist zu vermuten, daß Eltern Anpassungsschwierigkeiten, die ihren Kindern unter Umständen erst im Zusammenhang mit der Waldorfschule und ihrer Normenwelt entstehen können, selbst aufzulösen haben. Wenn alles nichts hilft, kann etwas in den häuslichen Erziehungsumständen nicht stimmen. Es können Hausbesuche beginnen, wie diese uns berichteten, weil die Eltern in ihren Haushalten nach dem Dafürhalten der anthroposophischen Erzieher so vieles "nicht stimmte". Es können Telefonate und Sitzungen beginnen, in deren Verlauf den Eltern vermittelt werden kann, daß sie zur Erziehung ihres Kindes "nicht geeignet" sind. Schuldgefühle auf seiten von Eltern können die Folge sein.

Soziales Verhalten und ebenso ein gestörtes soziales Verhalten erfahren spezifisch anthroposophische Sinndeutungen. Soziale

Verhaltensnormen werden anders gesetzt und anders begründet als anderswo. Das Verhalten der Eltern wird von anthroposophischen Erziehern vor dem Hintergrund ihres anthroposophischen Sozialverständnisses gesehen und interpretiert. Konflikte erscheinen Anthroposophen gezeichnet durch ihre je eigene "Schicksalssignatur" (Leist 1986, 87); sie hängen zusammen mit dem jeweiligen Karma der an ihnen Beteiligten. Die Gründe sind also auch in vergangenen Erdenleben aufzusuchen. Konsequenzen einer solchen Gesprächsgrundlage beschreibt ein Waldorferleiter; ich wähle eine längere Zitatstelle:

ganz andere Farbe hat als für andere Leute und daß gewaltige Vermittlungsprobleme entstehen, wenn es nicht neben der Deutung in den Kategorien der Anthroposophie eine einigermaßen gleichwertige 'weltlich' gibt, die auch diejenigen anspricht, denen die Anthroposophie fremd ist. Das ist ein wirkliches Strukturproblem in Schulen, in denen das Kollegium sich in Denkformen und, mir fällt kein besseres Wort ein, in Stimmungen der Anthroposophie bewegt, während die überwiegende Mehrzahl der Eltern es entweder nicht tut oder sich damit schwertut. Dies liegt, wie ich glaube, als ein sicher schwieriges, aber schlimmerweise auch totgeschwiegenes Grundproblem hinter manchen Spannungen zwischen 'den' Eltern und 'den' Lehrern an den Waldorfschulen. Ich halte

Lehrer glauben, sie wären verstanden und ein Problem wäre damit aus der Welt geschafft" (Bußmann/Bußmann 1990, 173/4).

Die Konfliktursache scheint somit oft nur überdeckt, weil die unterschiedlichen Sprachstile und anthroposophischen Sprachspiele keine Verständigung ermöglichen, und das gegenseitige Einvernehmen, von dem oben berichtet wird, bleibt oberflächlich. Unsicherheit auf Seiten der Eltern kann zurückbleiben und ein Klima der Angst entstehen lassen.

Gerade in Konfliktsituationen kann man eine fast vergessene Möglichkeit aller



Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

"Man hört gelegentlich solche Deutungen, solche Rede von 'schicksalhafter Verstrickungen' und 'karmischen Zusammenstößen', aber es gibt sehr viele Eltern, die wie ich damit überhaupt nichts anfangen können. Damit wird nach meinem Empfinden nach der Blick abgelenkt von den Strukturen, die das Entstehen von Konflikten begünstigen und ihre Lösung erschweren. Eine dieser konflikträchtigen Strukturen an den Waldorfschulen scheint mir genau hier zu liegen: daß ein bestimmter Sachverhalt im Licht anthroposophischen Denkens eine

es nicht für zufällig, daß gerade die Gesprächsebene, auf der genau darüber gesprochen und daran gearbeitet werden müßte - nämlich der Eltern-Lehrer-Kreis -, so oft nicht funktioniert, und daß Lehrer, die sich als im ständigen Gespräch mit Eltern erleben, vom massiven Gefühl gestörter Kommunikation auf Seiten der Eltern überrascht sind. Ich würde auch denken, daß in vielen Fällen von Einzelgesprächen, die Lehrer mit Eltern führen und in denen dann ein Einvernehmen hergestellt wird, sich die Eltern eher überredet als überzeugt erleben, während die

privaten Schulen greifen sehen: Die Drohung mit der Aufkündigung des Schulvertrags von Seiten der Schule oder die sofortige Auflösung des Vertrags, was in der offiziellen Sprachregelung nicht selten zu einer Aufkündigung des Vertrags 'in beiderseitigem Einvernehmen' entstellt werden kann.

Machen Eltern Vorstöße, mit Fragen das scheinbar oft undurchdringliche Lehrer-

kollegium dazu zu bewegen, von inneren Überlegungen und Entscheidungen etwas nach außen verlauten zu lassen, so können sie selbst der Drohung ausgesetzt sein, bei zuviel Einsatz in dieser Hinsicht von der Schule gewiesen zu werden.

Der Verweis von einer Waldorfschule kann für die Entwicklung des Kindes nachhaltig negative Konsequenzen nach sich ziehen. Da in den meisten Waldorfverträgen die staatliche Regelschule als kinderfeindlich dargestellt wird, bleibt dies nicht ohne Folgen für die Sichtweise der Waldorfeltern von der Regelschule. Ein Schulwechsel von einer Waldorfschule auf eine öffentliche Regelschule scheint so vielen als ein bedrohliches Problem für sie und ihre Kinder. Und es liegt nahe, bei einem nötigen Schulwechsel für Kind und Eltern reale Probleme auftreten zu sehen.

Die Waldorfschule ist nicht nur von ihrem Rechtsstatus her als eine Schule besonderer pädagogischer Prägung zu verstehen; ihr Lehrplan ist eigenständig und weicht erheblich von dem der staatlichen Schulen ab, und auch ihre unterschiedliche Lehr- und Lernmethodenwahl kann einen Schulwechsel für das Kind problematisch machen: Eine Rückversetzung um mindestens ein Jahr ist die Regel; befragte umgeschulte Kinder erlebten sich lange Jahre als Außenseiter in ihren neuen Regelschulklassen.

Es ist zu vermuten, daß Waldorflehrer, die um die Lehrplan- und Methodendiskrepanzen ihrer Schule zur Regelschule wissen, auch verstehen, in ihrem Sinne und für ihre Zwecke geschickt damit umzugehen und Eltern sich zur Anpassung an das Vorgegebene bewegen lassen in der Überzeugung, das Beste für die leibliche, geistige und seelische Gesundheit ihrer Kinder zu tun.

Als vorläufiges Ergebnis läßt sich feststellen, daß sich Eltern den Autoritätsstrukturen, die auf informeller, d.h. freiwilliger sozialer Anerkennung des Autoritätsträgers beruhen, als in der Hierarchie 'unten' angesiedelt und als in der Regel in die Symbol- und Deutungssysteme der Anthroposophie und anthroposophischen Pädagogik nicht Eingeweihte anpassen und unterwerfen sollen. Die Autoritätsmechanismen sind vermischt mit Herrschaftsmechanismen, die in einer eher funktionalen und institutionellen Anerkennung der mit Sanktionen ausgestatteten (Gruppenmitglieder der sogenannten internen Konferenz) durch Eltern begründet sind. Diesen Mechanismen können sie ausgesetzt werden, wenn sie informell gesetzte Regeln der 'Gemeinschaft' verletzen; der Schule fehlen demokratische Verfahren.

Vor diesem Hintergrund kann die gedachte und von anthroposophischen Pädagogen gewünschte Einheit aller Beteiligten an einer Waldorfschule als 'Gemeinschaft' (im Sinne TÖNNIES') nur als mythisiert erscheinen.

Literatur:

- Bußmann, H./Bußmann, J.: Unser Kind geht auf die Waldorfschule, Reinbek bei Hamburg 1990.
 Feger, B./Prado, T.M.: Probleme hochbegabter Schüler in Waldorfschulen, in: Psychol. Erz. Unterr., Jg. 36, 216-228 (1989).
 Hardorp, B.: Waldorfschule und Schulverein. Wie ist ihr Verhältnis zu denken?, in: Erziehungskunst 11/1982, 693-698.
 Hustedt, F.: Auf der Suche nach einem Leithammel? - Plädoyer für eine mündige Elternschaft, in: Erziehungskunst 5/1990, 407-408.
 Kleber, R.: Warum Robert nicht auf die Waldorfschule kam. Überreden statt überzeugen: eine Begegnung mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik, in: päd.extra 6/1983, 22-27.
 Keller, M.: Überlegungen zur Satzung einer Freien Waldorfschule, in: Lehrerrundbrief Nr. 26, 1983.
 Kühne, G.: Elternarbeit in der Unterstufe, in: Erziehungskunst 3/1988, 196-200.
 Leber, S.: Elternmitwirkung an der Freien Waldorfschule, in: Melzer, W.: Eltern-Schüler-Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule, Weinheim und München 1985.
 Melzer, W.: Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners, Frankfurt/M. 1984.
 Leist, M.: Formen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, in: Erziehungskunst 1/1983, 12-20 (a) und 2/1983, 80-89 (b).
 Leist, M.: Eltern und Lehrer. Ihr Zusammenwirken in den sozialen Prozessen der Waldorfschule, Stuttgart 1986, 219-226.
 Leist, M.: Freiheit und Gemeinsamkeit. Zur Entwicklung der Beziehungen zwischen dem Bund der Freien Waldorfschulen und der 1981 gegründeten Schule in Kempten/Allg., in: Erziehungskunst 9/1987, 622-641.
 Lindenberg, C.: Waldorfschulen. Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells, Reinbek bei Hamburg 1975.
 Maurer, M./Proff, G.: Eltern als Mitglieder der Waldorfschulbewegung - über das 2. Elternseminar in Mannheim, in: Erziehungskunst 1/1989, 50-51.
 Mitzenheim, E.: Mitgestaltung - neu verstanden. 3. Elternseminar in Mannheim, in: Erziehungskunst 2/1990, 135-136.
 Rittersbacher, K.: Wirkungen der Schule im Lebenslauf, Basel 1975.
 Steiner, R.: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, 1919-1924, 3 Bände, Dornach 1975.
 Steiner, R.: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, Dornach 1981.
 Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes. Die Methodik des Lehrens, Dornach 1987.
 Steiner, R.: Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer, Dornach 1980.
 Steiner, R.: Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwelt der Pädagogik, Dornach 1989.
 Urbschel, P.: "Eltern als Mitgestalter der Waldorfschulbewegung", in: Erziehungskunst 5/1988, 357-361.
 Wehnes, F.-J.: Kritische Aspekte der Waldorfpädagogik, in: Krämer, F.J./Scherer, G./Wehnes, F.-J.: Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Information/Kritik, Annweiler 1987.
 Weinbrenner, P.: Sieben Jahre Elternmitwirkung an einer Waldorfschule, in: Melzer, W.: Eltern-Schüler-Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule, Weinheim und München 1985, 227-239.

Anmerkungen

(1) Im Frühjahr 1919 war für Rudolf Steiner und seine anthroposophischen Mitstreiter abzusehen, daß ihre sogenannte Dreigliederungskampagne scheitern würde; die politischen Führungen der Weimarer Republik lehnten es ab, Steiner's utopisches anthroposophisches Sozialprogramm zur Dreigliederung des sozialen Organismus "von oben" in der Praxis wirksam werden zu lassen. Nach seinem Rückzug aus den großen macht- und kulturpolitischen Zusammenhängen konzentrierte Steiner sich nun, mitangeregt durch den Industriellen und Besitzer der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik, Emil Molt, auf die Gründung einer anthroposophischen Schule, die Teil einer anthroposophischen Lebenswelt werden sollte. Bereits im Herbst 1919 eröffnete die erste Waldorfschule. Sie sollte schließlich den Beweis für die "Durchschlagkraft der anthroposophischen Weltorientierung" antreten (Steiner 1919; 1975, Bd. 1, 61). Bisheutesind in der Bundesrepublik Deutschland der ersten Schulgründung etwa 130 weitere nachgefolgt, in der Welt mehrere hunderte. Ihre Praxen sind - was das Welt- und Menschenbild und die pädagogischen Konsequenzen betrifft - der Anthroposophie Steiners verpflichtet. In diesem Selbstverständnis sind sie Stätten, in denen anthroposophische Erzieher in "göttlich-geistigem Auftrag" erziehen (vgl. Steiner 1919; 1975, 111) und, indem sie an Vorgeburtlichem anknüpfen und die Erziehung bis ins Nachtodliche hinein perspektivieren (vgl. Steiner 1981, 17), die Menschheitsentwicklung auf ihrem Gang durch die Geschichte ihrem Tausende von Jahren entfernten - und von Steiner gewußten - Ziel der vollkommenen "Vergeistigung" planvoll näherbringen sollen. Für die pädagogischen Praxen entwarf Steiner rituelle Denk- und Handlungsmuster.

(2) Das offensichtliche Problem der Häresie, mit dem sich anthroposophische Pädagogen tragen, scheint sich ihnen vermehrt dann zu stellen, wenn Waldorfpädagogik stärkeren Zuspruch von (nicht-anthroposophischen) Eltern erhält, die für ihr Kind an Waldorfschulen Aufnahme begehren und die selten genug klare Vorstellungen von dieser Pädagogik und deren metaphysischen Implikationen haben.



Andreas Wolff, Jg. 1962, Lehrstudium, seit 1989 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule der Künste in Berlin, Institut für Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Reformpädagogik und kritische Rezeption der Waldorfpädagogik.