

Die Menschenkunde
der Waldorfschule
in der Vielfalt
der Kulturen der Welt

Herausgegeben von Tomáš Zdražil und Henning Kullak-Ublick

edition waldorf

Der interkulturelle Humanismus der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik

Tomáš Zdražil

Das 20. Jahrhundert zeichnete sich in Gestalt der Weltkriege wie auch durch menschenverachtende politische Totalitarismen durch ein gewaltiges Potenzial an Inhumanität aus, das viele Millionen Menschen ihr Leben gekostet hat. Am Anfang des 21. Jahrhunderts scheint u. a. die globale Migration ein gewichtiges Problem zu sein, wenn es um ein humanes Leben geht. Im Jahre 2017 waren 68,5 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht. Rund 25,4 Millionen dieser Menschen sind Flüchtlinge, die vor Konflikten, Verfolgung oder schweren Menschenrechtsverletzungen aus ihrer Heimat flohen. Die Hälfte der Flüchtlinge weltweit sind Kinder unter 18 Jahren. 40 Millionen Menschen sind innerhalb ihres Landes auf der Flucht.¹

Eine der dringendsten pädagogischen Herausforderungen ergibt sich deswegen heutzutage aus dem Durchmischen und dem Aufeinanderstoßen unterschiedlicher sozialer, sprachlicher, kultureller und religiöser Elemente und Traditionen. Die Globalisierung wird von Ängsten, Verunsicherungen, Fundamentalismen begleitet, die die Menschen in Gruppen religiöser, kultureller und sozialer Prägung trennen, die versuchen, sich gegenseitig voneinander abzugrenzen und abzuschließen. Eine Lösung dieser aufgeladenen Spannungen und Konflikte hängt davon ab, ob sich die Beteiligten auf eine Deutung – im Sinne eines interkulturellen Humanismus – einigen können, die die Probleme als lösbar erscheinen lässt.

Die Gründung der ersten Waldorfschule im September 1919 steht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Antihumanismus des Ersten Weltkriegs. Den Kontext bildete die Kampagne zur Erneuerung (Dreigliederung) des sozialen Organismus. Sie ging aus den Memoranden Rudolf Steiners von 1917 hervor, die als Friedens- und Integrationsprogramme entstanden wa-

1) Vgl. Jahresbericht UNHCR 2017, S. 1. In: http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2017/pdf/01b_Mission.pdf. [Abgerufen 15.04. 2019]

Nana Göbel

Die Vielfalt der Waldorfschulen in den Kulturen der Welt

Nana Göbel

Niemand weiß genau, woher es eigentlich kommt, dass die Menschen auf der Erde ganz unterschiedlich empfinden, ganz unterschiedlich feiern, ganz unterschiedlich denken, dass die Menschen auf der Erde Kleider in den verschiedensten Farben und Formen tragen, Sprachen verschieden sprechen, sodass wir manchmal nur durch staunendes Mühen wenigstens einige Laute nachvollziehen können, und dass die Menschen auf der Erde alle Menschen und doch so verschieden sind. In den Bildern des Alten Testaments urständet diese Situation im Hochmut der Menschen (Genesis 11,7). Verwirrung ist die Folge dieses Hochmuts. Und erst mit dessen Überwindung, die das Pfingstfest verheißt, wird eine Sprache und Kultur künftig möglich, in der das Sprechen wieder gegenseitig verständlich wird. Wir nennen die so großen Unterschiede also gewöhnlich Sprache, Sitten, Gebräuche, Kultur. Und solange die Vision von Pfingsten noch nicht erreicht ist, studieren wir die Kulturen und Bräuche in allen ihren Ausdrucksformen. Langsam, durch die Betrachtung der künstlerischen Formen, durch die Gesten der Sprache, durch die großen Mythen oder Epen, nähern wir uns einem inneren Gefühl für die seelische Geste der anderen Kultur, auch wenn wir von ihrem Verständnis noch einigermaßen weit entfernt sind. Dieses innere Tasten nach dem inhärenten Gehalt der Kulturen der Welt gilt es sowohl gegenüber der eigenen vertrauten Kultur wie gegenüber den anderen, unbekanntem, spannenden, fremden Kulturen zu üben. Auch die eigene Kultur trägt Schätze in sich, die erst erobert werden möchten.

Riesengroß ist also die Aufgabe, die allgemeinen menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik in ein inneres Verhältnis zu der noch in ihrer inneren Gestik zu erkundenden eigenen wie fremden Kultur zu setzen. Denn nichts anderes wird von einem Waldorflehrer erwartet, als dass er die menschenkundlichen Grundlagen so begreift, dass er in der Lage ist, diejenigen Elemente der eigenen Kultur für den Unterricht zu gebrauchen, die in einer ganz bestimmten Situation pädagogisch passend sind.

Das Haus des Buches – Das Haus des Kindes

Michal Ben Shalom

Am ersten Tag, als der Rabbi mir die buchstabengefüllte Tafel »Alphabet« zeigte, sprang mir sofort eine Armee von Linien und mehr Linien von Soldaten ins Auge, genau wie diejenigen, die an unserem Haus vorbeigehen, mit einem Schlagzeuger an der Spitze der Kolonne: Tam-Tarrar!!!

Schließlich sahen diese Buchstaben aus wie marschierende Männer, die von Kopf bis Fuß bewaffnet sind.

Diese »Aleph« (א) Soldaten marschieren etwas gebeugt unter dem Gewicht ihrer zusammengerollten Rucksäcke.¹ [...] meine Augen beginnen die Seiten der Tafel zu scannen.

»Wonach suchst du?«, fragte der Rabbi.

»Nach dem Trommler ...« sage ich, meine Augen schauen immer noch unruhig auf die Tafel. [...]

Für den restlichen Tag denke ich an diese Armee und am nächsten Tag, als mir der Rabbi erneut das »Aleph« (א) zeigt, sagt er:

»Siehst du eine Stange und ein Paar Eimer?«

»Nun, ja, ich schwöre, eine Stange und ein Paar Eimer.«

»Dann ist das Aleph«, sagt der Rabbi.

»Dies ist Aleph« wiederhole ich.

»Was ist es denn?«, fragt er erneut.

»Eine Stange und ein Paar Eimer«, antworte ich und freue mich sehr darüber, dass der Heilige, gesegnet sei Er, diese schönen Gefäße für mich herbeibeschworen hat.

»Nein! Sag Aleph!« wiederholt der Rabbi. »Erinnere dich: Aleph! Aleph!« Ich gehe von ihm weg, der Buchstabe A (Aleph) fliegt von meinem Herzen fort, und an seine Stelle tritt ein Bild von Marusia, die Wasser aus dem Brunnen zieht. [...]

Ich sehe sie, wie sie ist, mit ihren nackten Füßen und ihren dicken Zöpfen, auf ihren Schultern eine Stange mit einem Paar Eimern, die an beiden Sei-

1) »Aleph« ist der erste Buchstabe des hebräischen Alphabets.

bei dem man nicht seine eigene Identität verliert oder die Aufgaben der Zukunft stört?

Willenskraft als Keime für die Zukunft

Im Umgang mit der Frage nach der Zukunft erweist sich die *Allgemeine Menschenkunde*,³ der erste Vortrags-Zyklus, den Rudolf Steiner 1919 in Stuttgart vor den angehenden Waldorflehrern gehalten hat, als besonders hilfreich. Im zweiten Vortrag entwickelt Rudolf Steiner, wie wir über die Vorstellung verbunden sind mit den Kräften der Vergangenheit und über die Sympathie mit den Zukunftskräften. Das Organ, in dem die Vergangenheitskräfte in Form von Vorstellungsbildung wirksam werden, sei das Nervensystem, während die Zukunftskräfte als Willenskräfte über das Blut wirksam würden. Steiner stellt zwei Begriffsfelder als Polarität gegenüber:

• *Vergangenheit:*

Vorgeburtlichkeit – Antipathie – Vorstellung – Nervensystem

• *Zukunft:*

Nachtodlichkeit – Sympathie – Wille – Imagination – Phantasie – Blut

Betrachten wir zunächst die aus der Vergangenheit wirkenden Kräfte:

In einer antipathischen Geste des »Vor-sich-Hinstellens« gehen wir innerlich ein Stück auf Distanz zum Inhalt der Vorstellung und bekommen so ein waches Bewusstsein davon. Aber nicht nur in der Vorstellungsbildung, sondern schon in den leibbildenden Kräften wirken die antipathischen Kräfte so weit, dass das Nervensystem mit dem Gehirn als ein Organ ausgebildet wird, welches Gedanken und Vorstellungen spiegelt und sie dadurch für das Bewusstsein wahrnehmbar macht. Um dieser spiegelnden Tätigkeit nachkommen zu können, darf das Nervensystem nicht mit den Blutkräften in Verbindung kommen (Blut-Hirn-Schranke) und es büßt einen Großteil seiner Regenerationsfähigkeit ein. Die Kräfte, die wirksam waren zwischen Tod und neuer Geburt, trugen Gestaltungs-Impulse für

3) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992.

Ubuntu und eine neue Wertschätzung für die Relevanz der *Allgemeinen Menschenkunde* – die Perspektiven Südafrikas

Michaël Merle

»Wir müssen uns bewusst sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade, im höchsten Sinne des Wortes sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles, was heute in der Zeit vorgeht, sonst sind wir für diese Schule schlechte Lehrer. Wir dürfen uns nicht nur einsetzen für unsere besonderen Aufgaben. Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Enthusiasmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgabe.«

Aus Rudolf Steiners Eröffnungsansprache, gehalten am Vorabend des Lehrerkurses in Stuttgart am 20. August 1919¹

Mit diesen Schlussworten seiner Eröffnungsansprache an die Lehrer, die sich zur Vorbereitung auf ihre Aufgaben in dem neuen Projekt Waldorfschule versammelt hatten, drückte Rudolf Steiner aus, dass für ihn das Bestreben und der Schwerpunkt dieser Pädagogik auf einem umfassenden Verständnis von Kultur basieren.

Nach Emil Molts einleitender Dankesrede am nächsten Tag stellte Steiner die zu einem späteren Zeitpunkt so bezeichnete »Waldorfpädagogik« in den Kontext der fünften nachatlantischen Kultur-Epoche. Er erklärte, dass die Aufgabe jeder geschichtlichen Epoche erst einige Zeit nach Beginn der Epoche sichtbar werde. Der Bildungsauftrag der Ära, die im fünfzehnten

1) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992, S. 15f.

Michael Holdredge

Kollegiale Zusammenarbeit: Empfänglich werden für eine entstehende Zukunft

Michael Holdredge

Aus den vielen Aspekten der *Allgemeinen Menschenkunde* – die für Waldorfpädagogen in den Vereinigten Staaten eine Quelle der Inspiration und Anregung darstellt – möchte ich in diesem Essay einen Aspekt näher herausgreifen;¹ zum einen, weil er eine Seite der »amerikanischen Seele« offenbart, die sich weitgehend hinter dem Bild der USA verbirgt, das in der Weltpresse erscheint, vor allem aber wegen des »American Way of Life«, der im Zusammenhang mit der kollegialen Arbeit an Waldorfschulen von besonderer Bedeutung ist. Letztere stellt das Potenzial für eine höhere Ebene der Zusammenarbeit dar, die in vielen unserer Schulen noch nicht vollständig umgesetzt ist.

Rudolf Steiner betonte in seiner Eröffnungsrede zur Vortragsreihe *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (20. August 1919), dass die Waldorfschule eine Kulturtat sei, die kollegial und ohne externe Aufsicht durch eine Schulbehörde (oder eine Exekutive von oben) organisiert werden müsse.² Am nächsten Morgen sprach er zu den Lehrern und Lehrerinnen von einer höheren Form der Gemeinschaft und entwarf eine »kollegiale Imagination«³: Die in jedem Einzelnen lebenden Impulse werden von einem zum anderen getragen, verstärken sich dabei und erschaffen ein für den Zeitgeist offenes Gefäß, das es der Gemeinschaft der Lehrer

1) In diesem Artikel werden die Begriffe »Vereinigte Staaten«, »USA« und »Amerika« austauschbar verwendet, wie es normalerweise in der englischen Sprache geschieht.

2) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992, S. 15.

3) In Nordamerika wird die Imagination, die Rudolf Steiner am 21. August schilderte, in der er die Möglichkeit unserer Zusammenarbeit mit der dritten Hierarchie beschrieb, als »College Imagination« (»Kollegiale Imagination«) bezeichnet.

Aus der europäischen und amerikanischen Kultur heraus mag es überraschend erscheinen, wie lange das Kind in Japan sich mit seinem Namen identifiziert und sich selbst mit dem Namen anspricht. Etwa die Hälfte der Kinder sprechen sich bis in die Unterstufe der Schule an, und es kommt oft – meistens bei Mädchen – vor, dass sie erst um die Pubertät herum aufhören, sich in der Öffentlichkeit mit eigenem Namen anzusprechen.

Diese Art, sich selbst nicht von innen heraus, sondern von außen zu erfassen, liegt auf der Seite des Mondes, wo das Wesen nicht selber ausstrahlt, sondern nur reflektiert, nicht auf der Seite der Sonne. In Asien herrscht die Mondkultur, in der der Mond auf das Leben gestaltend wirkt. Auch in Japan ist die Mondkultur die Lebensgrundlage gewesen. Vor allem in der Periode von der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts galt die Selbstaufopferung für das Gemeinwohl als die höchste Tugend, unterstützt durch die damals herrschende Politik der Abschließung des Landes.

Die Lichtquelle für die japanische Kultur ist aber nicht die Mondkultur, sondern der Tenno, bzw. das Kaisertum, das sich als aus der Sonne stammend versteht und seine Aufgabe in der geistigen Vermittlung zwischen dem Himmel und der Erde sieht. In den alten Zeiten war das Kaisertum mit der Politik verbunden, aber später hat es die Stellung eingenommen, dass der Kaiser zwar der geistige Träger der japanischen Kultur sei, sich aber außerhalb der Politik befinde. Dadurch war es ihm möglich, alle Regime des Landes zu überleben. Dieser Kaiser, der sozusagen immer von außerhalb die Kultur beleuchtet hatte, wurde seit der Modernisierung der Meiji-Zeit in das Staatssystem eingeordnet und zum Staatsoberhaupt, zugleich aber auch zum heiligen Priester der Staatsreligion Shinto gemacht und vergöttert. Bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges hatte der Kaiser in Japan diese Rolle. Im Bereich der Pädagogik und des Geisteslebens lebte zwar eine Sehnsucht nach Freiheit, aber es wurde, wenn von Freiheit die Rede war, immer auch betont: »eigenartig«, »anders als die meisten« oder »individuell«.

Mit der Erklärung des Kaisers zum Schluss des Krieges – dass er kein Gott, sondern ein Mensch sei – und durch die Art und Weise, wie die letzten Generationen des Kaisertums gelebt haben, ist es zur allgemeinen Aufgabe

Von der Kindheit bis zur Jugend, Hand in Hand mit Don Quijote

Lourdes Tormes, Carlos Malagón und Antonio Malagón

Rudolf Steiner spricht davon, dass das kleine Kind weiser sei als der Erwachsene, und darüber, wie viel wir, wenn wir es sorgfältig betrachten würden, über den Geist lernen könnten: »Daher gibt es für den, der in die geistigen Geheimnisse eingeweiht ist, eigentlich nichts Reizvolleres, als das Kind zu beobachten. Man lernt ja, wenn man das Kind beobachtet, nicht die Erde, man lernt den Himmel kennen.«¹

Ein Kind wird geboren. Und vom ersten Moment an wird die unbewusste Weisheit, die in seinem Willen lebt, in Bewegung gesetzt. Aus seinem Willen heraus verfügt das Kind über die Fähigkeit einer uneingeschränkten Hingabe an die Welt um es herum, die die erste dringend notwendige Geste für sein Überleben ist. Rudolf Steiner beschreibt, dass Nachahmung ein Geschenk der geistigen Welt sei, eine Erinnerung an die engen Beziehungen, die das Kind als geistiges Wesen vor der Geburt zu anderen Geistwesen hatte. Und er erwähnt auch, dass diese begnadete Form der Beziehung zueinander hier auf Erden nur mit Mitgefühl oder der erhabensten Form der Liebe vergleichbar ist.

Diese Form der Liebe, diese Hingabe, dieses Mitgefühl ist es, was es dem Kind ermöglicht, das Leben kennenzulernen, sich zu inkarnieren und sich mit seiner Umgebung zu identifizieren, mit beeindruckender Kraft und Weisheit. Die Nachahmung wirkt als reiner Wille, sich dem Leben und den Menschen, die es umgeben, zuzuwenden. Und dieser Wille ist von höchster Weisheit durchdrungen, die es dem Kind erlaubt, zart und unbewusst vieles zu erproben, was im Erwachsenenalter in wahrhaft bewusste Fähigkeiten umgewandelt werden muss.

Das Kind vertraut. In dem kleinen Kind gibt es nicht einmal einen Hauch von Misstrauen gegen unsere Güte. Die Weisheit seines Willens treibt es in

1) Rudolf Steiner: *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit* (GA 311), Dornach 1989, S. 16.

Temperaturen den gesamten langen Abschnitt der brasilianischen Küste. Die Strände Brasiliens laden zum entspannten Baden ein. Die Wellen sind relativ mild, der Sand ist über lange Zeiträume des Jahres warm.

Im Gegensatz zu den Andenstaaten aus dem spanischen Kolonisations- und Sprachraum hat Brasilien in seinen riesigen Weiten keine hohen Berge. Die Berge, die die Brasilianer kennen, sind die Hügel des Minas Gerais oder die Berge, die sich sanft über das ganze Land verteilen, mit relativ flachen Hängen und Kurven. Die Konzentration mineralischer Kräfte im Rückgrat und in den Gipfeln der Anden scheint sich nach Osten zu »zerstreuen«, in eine riesige, fruchtbare und einladende Weite »hineinzugleiten«, die sich bis zur Küste des Atlantiks erstreckt und ihre Bewohner warm umarmt. Die Beschreibung von Pero Vaz de Caminha in einem anderen Teil seines Briefes wird in der Geschichte gefeiert: »In diesem Land könnte man alles pflanzen und anbauen«.

Beobachtungen von Bäumen in Brasilien zeigen Baumkronen, die zu vielen Jahreszeiten mit üppigen Blüten gefüllt sind, wie große Hängegärten. Ihre Wurzeln nehmen die Form von aufwärts gerichteten Luftwurzeln an. Viele Orchideen sind zu finden mit den unterschiedlichsten Formen, die fast wurzellos sind, als ob sie wie fliegende Blumen in der Luft schwebten – und viele ähneln sogar Schmetterlingen und Insekten!

Während Nordamerika sein Tiersymbol im Adler findet und sich das Andenamerika mit dem Kondor identifiziert, fliegen diese Greifvögel nicht am Himmel Brasiliens. Während dort viele Falken und eine Vielzahl anderer Vögel leben, sind die symbolträchtigsten Vögel Brasiliens die Papageien und Aras, die Tukane, die Drossel, der Schwefelmaskentyrann usw., Vögel, die nicht wie eine Nachtigall singen. Es ist wahr, dass der *Uirapuru* ein schönes Lied von sich gibt, aber die häufigsten und buntesten Vögel Brasiliens krähen und zwitschern eher, anstatt zu singen. Ihre bezaubernde Schönheit liegt in den Farben ihrer Federn.

Der große Botaniker, Phänomenologe und Goetheanist Thomas Göbel, der Brasilien mehrmals besuchte, sagte: »Die Seele offenbart sich hier an der Oberfläche.« Die gesamte Natur Brasiliens – die sanften Hügel, das üppige Wasser, die saftigen und süßen Früchte, die in der Sonne reifen, die Schönheit der Vögel, die Meerestemperatur, die warme Brise, die Gerüche von