

Den Freien Waldorfschulen wurde – wie allen anthroposophischen Institutionen – immer wieder vorgeworfen, sie seien in der Zeit des Nationalsozialismus einen Weg der Kollaboration gegangen. Tatsächlich waren sie jedoch Orte der Resilienz und des kreativen Widerstandes im pädagogischen Bereich. Dies zu wissen ist in der Gegenwart umso notwendiger, als jede kritische Problematisierung der pädagogischen Folgen der Maskenpflicht, der sozialen Distanz und des digitalisierten Lernens sich mit dem Vorwurf konfrontiert sieht, die Anthroposophen hätten gemeinsam mit den sogenannten «Corona-Leugnern», eine Affinität zum Rechtsradikalismus. Über diese Problematik sprach Peter Selg am 25. Juli 2020 in Stuttgart.

Der Autor:

Peter Selg, geb. 1963, Prof. Dr. med., Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, unterrichtet medizinische Anthropologie und Ethik an der Universität Witten/Herdecke und an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter. Er leitet das Ita Wegman Institut für anthroposophische Grundlagenforschung in Arlesheim und ist Mitglied der Goetheanumleitung (Allgemeine Anthroposophische Sektion)

ISBN 978-3-906947-54-9

Peter Selg

Zivilcourage

Die Herausforderung Freier Waldorfschulen

Freier Schulen
Lehrkräfte, Eltern,
Mitarbeiter, Pädagogen,
Angestellte, Arbeiter
Macht sein kann
Macht ist nicht frei.

Verlag des Ita Wegman Instituts

Waldorfschule Stuttgart
Kanonenweg 44

Donnerstag, den 31. März, 20 Uhr

Schlussfeier

Saal Nr. 389 ❖

Eintrittskarte zur Schlussfeier, 31. März 1938.
© Archiv der Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe

PETER SELG

Zivilcourage

*Die Herausforderung
Freier Waldorfschulen*

VERLAG DES ITA WEGMAN INSTITUTS

Herausgegeben vom Ita Wegman Institut
für anthroposophische Grundlagenforschung
Pfeffingerweg 1 A, CH-4144 Arlesheim

Autoreferat eines Vortrages vom 25.7.2020 im Rudolf
Steiner Haus Stuttgart, innerhalb eines von Dr. med.
Armin Husemann veranstalteten Kolloquiums zu den
pädagogischen Folgen der Corona-Krise.

© 2020 Verlag des Ita Wegman Instituts

1. Auflage 2020

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagmotiv:

Hans Rutz: Handschrift von Goethes «Feiger Gedanken ...»
Eintragung ins Erinnerungsbuch der Schülerin
Christhilde Blume. Vgl. S. 48/49

Gesamtgestaltung:

Walter Schneider, www.schneiderdesign.net
ISBN 978-3-906947-54-9

Sehr verehrte Anwesende,

es mag befremdlich erscheinen, am Ende eines Kolloquiums über die pädagogischen Folgen der Corona-Krise, unter Einbezug der Problematik des digitalisierten Lernens, ein Referat über die Resilienz und den kreativen Widerstand der Waldorfschulen in der NS-Zeit zu hören, zumal die geschichtlichen Situationen und Herausforderungen damals und heute völlig andere sind. Jedoch: *«History does not repeat, but it does instruct.»* (Timothy Snyder)

Persönlich hätte ich diesen Vortrag in seinen Grundzügen gerne letztes Jahr gehalten, im Zusammenhang des «Waldorf 100»-Jubiläums und der verschiedenen Veranstaltungen zu diesem Anlass, aber das Interesse an dem Thema der NS-Vergangenheit war und ist in der Waldorfbewegung nicht allzu groß. Dennoch erschien 2019 meine umfangreiche Monografie «Erzwungene Schließung. Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer nach dem Ende der Waldorfschule im deutschen Faschismus (1938)», die die NS-Arbeiten von Norbert Deuchert, Uwe Werner, Wenzel Götte, Karen Priestman, und Volker Frielingsdorf aufnimmt und weiterführt. Das Buch erschien – völlig unbeabsichtigt – just am Tag des Schuljubiläums, am 7. September 2019. Es untersucht das Verhalten der Waldorfschulen im «Dritten Reich», und ich

meine noch immer: Dies hätte letztes Jahr intensiv und öffentlich thematisiert werden müssen, aber von unserer Seite aus; wir wären nicht so schutzlos den ewig wiederkehrenden Rassismus- und Antisemitismus-Vorwürfen ausgesetzt gewesen und sehr viele Eltern und Lehrer, aber auch Oberstufenschüler hätten etwas wichtiges über ihre «Freie Schule» in einem totalitären, unfreien Staatsgefüge erfahren, über die so schwierige Situation, in die die Waldorfschulbewegung in Deutschland mit ihren neun Schulen 1933, gerade einmal vierzehn Jahre, zwei Jahrsiebzehn nach ihrer Gründung, geriet; sie hätten aber auch viel von deren Resilienz und den Wegen des kreativen Widerstandes erfahren, zu der die Waldorfschulen von 1933 bis 1941, bis zur Schließung ihrer letzten Schule in Dresden, entgegen allen Entstellungen durch heutige Kritiker, in durchaus beachtlicher Weise in der Lage waren.

Das Thema erschien mir 2019 auch deswegen von Bedeutung zu sein, weil die allgemeine politische Entwicklung, die neuerliche Erstarkung des autoritären Rechtsnationalismus und -extremismus, auch in Deutschland – denken Sie nur an die letzten AfD-Wahlergebnisse in Thüringen, dem Bundesland von Weimar und Jena, aber auch von Buchenwald! – weil diese politische Entwicklung also die Frage in mir aufwarf, wie lange es «Freie Schulen» in Zukunft überhaupt noch geben wird, *sofern* diese Tendenz anhält und weiter um sich greift, und *sofern* man den

Begriff der «Freien Waldorfschule» überhaupt noch weiterverwenden möchte, denn es ist um diese Freiheit in verschiedener Hinsicht bekanntlich nicht gut bestellt.

*

Das NS-Thema aber ist und bleibt unpopulär, obwohl es so eminent wichtig ist, gerade auch für die Zukunft. Warum ist es denn so unpopulär? so werden Sie vielleicht fragen. Ich denke, dass hier eine generelle *Geschichtsvergessenheit* oder *-verdrossenheit* eine nicht unerhebliche Rolle spielt, auch innerhalb der anthroposophischen Bewegung oder besser «Szene»; Rückblicke sind dort nur bedingt erwünscht. Man sehnt sich, durchaus berechtigterweise, wie ich meine, nach der Gegenwart und Zukunft, nach dem, was Heute und Morgen not tut, und nicht nach alten Geschichten, nicht nach der Erinnerung und gegebenenfalls auch Verklärung, von der man oft genug gehört hat und die oft so wenig weiter hilft, wenn es um die Bewältigung unserer *jetzigen* Aufgaben geht, mit den Menschen, die heute eben da sind. So verständlich all dies ist, so problematisch und gefährlich ist es auf der anderen Seite. Ohne ein geschichtliches und lebensgeschichtliches Bewusstsein irrt der Mensch und irrt die menschliche Gesellschaft umher, wiederholt die alten Fehler, versäumt die Erkenntnis derselben, ja ihre Ich-Werdung in der Zeit und durch die Zeit; das möchte ich als Psychiater und Psycho-

therapeut an dieser Stelle doch zu bedenken geben. Man könnte dazu trefflich Friedrich Schiller zitieren, diesen Menschen der Zukunft, der mit so viel Elan nach vorne lebte, mit soviel Gestaltungskraft, und zugleich ein eminentes Geschichtsbewusstsein hatte, oder Rudolf Steiner und Novalis – oder viele andere. Davon, dass die Geschichte in anthroposophischer Perspektive auch – wenn nicht in erster Linie – ein Schicksalsraum ist, möchte ich hier gar nicht erst sprechen; was unsere Vorgänger, auch im Bereich der Waldorfschulen, taten oder unterließen, geht uns etwas an, hat mit uns zu tun, ist keine «Historie».

Allerdings ist die rückblickende Durcharbeitung und Diskussion menschlichen Verhaltens nicht erst heute in Deutschland relativ unpopulär, sondern seit mehr als siebenzig Jahren. In dieser Hinsicht teilen die Waldorfschulen das gesellschaftliche Los Deutschlands; das Verschweigen und Verdrängen der jüngsten Vergangenheit war spätestens ab 1949 allgegenwärtig. Ich denke, dass die Waldorfschulgemeinschaften, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern damals, in den ersten Jahren nach 1945, nach ihrer Wiederzulassung, im Wesentlichen über Divergenzen hinweg alle Kräfte sammelten, um die Schulen wieder neu eröffnen und führen zu können, dass sie alle Kräfte in den Wiederaufbau investierten und nicht in die Rückschau, die Reflexion und Selbstkritik. Wie gesagt: gemäß dem allgemeinen Verhalten in Deutschland, gemäß dem leitenden «Paradigma»,

wenn auch in besonderer Ausprägung – nicht im Geist des «Wirtschaftswunders», sondern in der Verantwortung für eine ausgesprochen wichtige und anspruchsvolle Pädagogik. Darüber hinaus bin ich der Auffassung, dass die Scham dabei eine nicht unerhebliche Rolle spielte und dass sie noch lange, sehr lange weiterwirkte, eigentlich bis in unsere Tage hinein. Hatten die Waldorfschulen Grund, sich zu schämen, werden Sie vielleicht fragen, einen besonderen Grund der Scham, über den in Deutschland allgemeinen Grund zur Scham hinaus?

Ja, ich denke, dass die Scham tatsächlich ein Moment innerhalb unserer anthroposophischen Schulbewegung oder zumindest der Lehrerschaft war, und nenne Ihnen im Folgenden einige Gründe, die mir zumindest plausibel erscheinen.

Zum einen: die meisten der ca. 160 Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer waren von der politischen Situation 1933 und in den Jahren danach relativ überrascht und unvorbereitet getroffen worden – trotz unzähliger Warnungen Rudolf Steiners und einzelner seiner Mitarbeiter vor einer solchen Situation, darunter nicht zuletzt Ita Wegmans, die die politischen Entwicklungen früh durchschaute. Zumindest ein Teil der Lehrerschaft erkannte die politische Lage 1933 offenbar noch nicht, hatte nicht das notwendige Problembewusstsein; manche waren politisch naiv, mit ihrer Schule beschäftigt und mit wenig anderen Dingen. Sie unterschätzten, so wie sehr viele Deut-

sche, ja, wie die überwältigende Mehrheit der deutschen Bevölkerung, die Gefährlichkeit der neuen Regierung unter Hitler, setzte auf den Idealismus, auch den scheinbaren Idealismus der frühen NS-Zeit. Nach 1945 konnte man sich dafür schämen, nach 1945 – und schon in den letzten Jahren der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft – war alles sehr deutlich, im Lichte des Holocaust, des Weltkriegs und der politischen Verfolgung. Dann aber war es auch definitiv zu spät. Anderes und Rechtzeitigeres hatte Rudolf Steiner von den Waldorflehrern erwartet; für eine ausgeprägte Urteilskraft gegenüber gesellschaftspolitischen Prozessen – *zeitgenössischen* gesellschaftspolitischen Prozessen – hatte er unermüdlich gearbeitet, unzählige Vorträge zu diesem Thema gehalten und Bücher geschrieben. Das «Dunkel des gelebten Augenblicks», von dem Ernst Bloch spricht, aber war und blieb für die meisten Hörer offenbar undurchdringlich.

Wie die Situation in den Lehrerzimmern der Waldorfschulen 1933ff. tatsächlich war, wie das NS-Regime dort eingeschätzt wurde, wissen wir freilich bis heute nicht im Einzelnen; Protokolle darüber wurden aus gutem Grund nicht verfasst. Die Waldorflehrer, so scheint mir, konzentrierten sich auf die Aufrechterhaltung ihrer Schule unter den neuen Verhältnissen, die für sie – im Unterschied zur Mehrheit der Deutschen – bereits wenige Wochen nach der nationalsozialistischen Machtübernahme außeror-

dentlich schwierig wurden; sie waren überaus beschäftigt und engten deshalb möglicherweise ihren Horizont ein, improvisierten von Tag zu Tag. Wir können das verstehen – wir können es vielleicht gerade heute gut verstehen, worauf ich nachher zurückkommen werde –, aber es war nicht hinreichend, wie ihnen spätestens vom Ende her deutlich wurde, beschämend deutlich wurde.

Dann denke ich, dass sich viele Waldorfschullehrer nach 1945 schämten, weil sie 1933 und in den folgenden Jahren massive Ängste vor der Staatsgewalt gehabt hatten, vor Restriktionen, Visitationen und Vorladungen, die bereits kurz nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten begannen. Die Anthroposophische Gesellschaft wurde im November 1935, nach langer Vorbereitung durch Himmler und Heydrich, verboten; namentliche Karteien von Anthroposophen existierten und umfangreiche Durchsuchungen und Beschlagnahmungen fanden statt, auch viele Verhöre. Die Waldorflehrer hatten Angst und tendierten mehrheitlich zu einer «fast lutherischen Akzeptanz der staatlichen Herrschaft», wie Wenzel Götte zutreffend formulierte. Sie wählten in den ersten Jahren der NS-Herrschaft überwiegend den Weg – so es denn eine wirklich «Wahl» war – der ängstlichen Anpassung, des Überlebenspragmatismus und Opportunismus. Wir können das verurteilen und sehr wahrscheinlich verurteilten es die Lehrer nach 1945 auch selbst – oder schämten sich dafür. Indes:

was hätten sie anderes tun sollen und: was hätten wir in dieser Situation getan? Selbstverständlich hätten sie ihre «Freien Waldorfschulen» nach dem 30. Januar 1933 einfach schließen und all ihre Schüler den Staatsschulen übergeben können, all diese Kinder und Jugendlichen, in die von Hitler, Goebbels, Baldur von Schirach, Bernhard Rust und anderen geplanten Ideologisierungsanstalten. Aber war das eine wirkliche Alternative? Hätten *wir* sie gewählt? Werden wir in der Zukunft schließen, wenn wir – unter völlig anderen politischen Umständen – in Situationen geraten, in der die eigentliche Waldorfpädagogik, als Erziehung zur Freiheit und zur Gemeinschaft, nicht mehr möglich beziehungsweise so nicht mehr erlaubt ist? Die Lage damals war überaus heikel, das sollten wir im geschichtlichen Rückblick nie vergessen. Die Lehrer trugen, zusammen mit den Eltern und den Förderern der Schulen, die Verantwortung für eine besondere, neue Pädagogik, die ihnen lebenswichtig erschien, und für die ihnen anvertrauten Kinder. Sie gingen daher erst einmal der Weg der Erhaltung und Akzeptanz und nahmen daher die «Gleichschaltung» des Jahres 1933 hin. Um weiterhin bestehen bleiben zu können, mussten die Waldorfschulen in den NSLB eintreten, den Nationalsozialistischen Lehrerbund, was ihnen ohne absoluten Zwang nie und nimmer eingefallen wäre. Sie hätten es ablehnen können, aber wären als Privatschulen augenblicklich, noch im ersten Halbjahr

1933, geschlossen worden, ausnahmslos. Sie «wählten» daher den Weg in den NSLB und mussten dafür erst einmal eine übergeordnete Organisation bilden, die sie zuvor nie gehabt und nie gebraucht hatten, den «Reichsverband der Waldorfschulen», der bald darauf in «Bund der Waldorfschulen» umbenannt wurde; dies, und nichts anderes, ist die Vorgeschichte des heutigen «Bundes der Freien Waldorfschulen» – es war eine notwendige Zwangsvereinigung zur Anpassung an die Verhältnisse.

Die Lehrer mussten auch noch weiteres tun, für das sie sich später, wie ich vermute, schämten: Sie mussten mit «Heil Hitler!» den Schultag beginnen. Ab 1936 mussten sie den sogenannten «Treue-Eid» auf Hitler ablegen. Auch mussten sie sich bereits 1934 von allen Kollegen trennen, die einen jüdischen oder teiljüdischen Familienhintergrund hatten, damit die Waldorfschulen bestehen bleiben konnten. Sie entschieden sich schließlich dafür – und in Stuttgart verließen Karl Schubert, Friedrich Hiebel, Ernst Lehrs und Alexander Strakosch 1934 die Schule. Die Waldorflehrer kümmerten sich um diese hochgeschätzten und geliebten Kollegen, in beruflicher, ökonomischer und menschlicher Hinsicht, was damals keineswegs selbstverständlich war; von einer innerlichen Distanzierung oder Diffamierung waren sie weit entfernt. Dennoch schämten sie sich, wie ich denke, später dafür, dass sie die erzwungene Entlassung der betroffenen Kollegen

oder vielmehr deren Kündigung (die diese zum Schutz der Schule selbst einreichten) akzeptierten, auch wenn sie überhaupt keine Alternative – außer der Schließung – hatten.

Sie schämten sich nach 1945 auch, wie ich glaube, für zahlreiche Eingaben, die verschiedene ihrer Vertreter ab 1933 bei Ministerien und anderen Ämtern gemacht hatten, um die Kompatibilität der Waldorfschulen mit dem «neuen Deutschland» zumindest rhetorisch unter Beweis zu stellen. Manche dieser Eingaben waren glatte Akte der Selbstverleugnung und Selbstverfremdung; was in ihnen über den Sinn, das Ziel und die Entstehung der Waldorfpädagogik gesagt wurde, stimmte in keiner Weise, sondern war oft geradezu das Gegenteil der Wahrheit, was den Verfassern sehr wohl bewusst war. Dennoch bekundeten sie in ihren Schreiben, dass ihre Schulen sich sehr gerne der «nationalen Erhebung» zur Verfügung stellen wollten, dass sie seit jeher junge Menschen mit «Führereigenschaften» im Sinne des deutschen «Volksgeistes» ausbildeten etc. – ich erspare Ihnen den Rest und verweise auf die vorhin genannte Sekundärliteratur. Die Waldorfschulvertreter überzeugten mit ihren schriftlichen Manifesten und ihrer Anpassungsrhetorik in den Ministerien, bei der Pateizentrale der NSDAP, bei der SS, dem SD und im Reichssicherheitshauptamt so gut wie niemanden, wie die Unterlagen zeigen; man nahm diese Lippenbekenntnisse von Anthroposophen nicht ernst. Den-

noch beschritten einzelne Vertreter des «Bundes» diesen Weg.

Die daran beteiligt waren, schämten sich 1945 sehr wahrscheinlich auch für ihre zeitweisen Bemühungen, den jungen NS-«Märtyrer» mit Staatsbegräbnis Hans-Eberhard Maikowski, der der SA angehört hatte und am 30.1.1933 erschossen worden war, für die Waldorfschulbewegung zu reklamieren – wohlwissend, dass Maikowski nur elf Monate an der Stuttgarter Waldorfschule gewesen war und sich, seinem Zeugnis der 10. Klasse zufolge, nicht in den «Geist» der Schule hatte einfinden können, sich abgewendet und distanziert hatte. Sie schämten sich auch für die jahrelangen Verhandlungen der Schulleiterin der Dresdner Waldorfschule Elisabeth Klein mit führenden Regimevertretern, darunter so prominenten Nationalsozialisten und Ideologen wie Otto Ohlendorfund Alfred Baeumler. Die Lehrerkollegien hatten den Weg von Elisabeth Klein über Jahre im Wesentlichen mitgetragen, um nach 1945 mehrheitlich nichts mehr mit ihr, als einer vermeintlichen Kollaborateurin, zu tun haben zu wollen. Klein hatte versucht, ihre Dresdner Schule nicht nur vor der Schließung zu bewahren, sondern sie als «staatliche Versuchsschule» zur Anerkennung zu bringen, geradezu als «Musterschule»; sie hatte durch ihr Auftreten und ihre pädagogische Qualifikation, auch durch die Qualitäten der Dresdner Schule, bei ihren Gesprächspartnern und Schulinspektoren für Eindruck gesorgt, obwohl sie

keine Nationalsozialistin war und nie eine wurde. Über die Rolle von Elisabeth Klein und über sie selbst wollte man in den Jahren nach 1945 in der Waldorfschulerschaft nicht mehr sprechen, weder intern, noch in der Öffentlichkeit – ebenso wenig wie über den zeitweisen Versuch der Stuttgarter Schule, den nationalsozialistischen Teil der Elternschaft, der sehr klein, aber dennoch vorhanden war, für die Schulvertretung nach außen einzusetzen. Ein Schulvater wie Leo Tölke, der vier Kinder an der Schule hatte und der SA angehörte, und ein prominenter Anthroposoph und Schulförderer wie der Fabrikant Hermann Mahle, stellten Lehrer wegen ihrer regimiekritischen Aussagen zur Rede, beriefen NS-Elternversammlungen ein und versuchten, die nationalsozialistische «Gleichschaltung» des Schulvorstands durchzusetzen, letztlich die Schulführung in die Hand von NS-affinen Eltern und Förderern zu bekommen. Der geistige und soziale Zerfall der Stuttgarter Schule war 1935 möglich oder stand sehr nahe bevor, das «von innen her zugrunde gehen», wie es der Lehrer Hermann von Baravalle damals zutreffend ausdrückte. Man konnte nicht mehr offen an der Schule über die Problematik sprechen. Das Denunziantenwesen war eingezogen – und die Vertreter des NS-Kurses gewannen vorübergehend Einfluss und Macht, ehe sie sich, nach einem letzten Einspruch von Emil Molt und einer entschiedenen Stellungnahme des Lehrerkollegiums, wieder zurückziehen mussten.

Ich zähle diese schwierigen Punkte hier nur kurz auf, sie sind im Einzelnen nachzulesen – und man sollte es wirklich auch tun. Die Aufarbeitung dieser Dinge, die, wie ich zuvor betonte, von verschiedenen anthroposophischen Autoren geleistet wurde, ist wichtig – und über einen Menschen wie Elisabeth Klein und ihre Relation zu Baeumler und Ohlendorf habe ich in dem Buch «Erzwungene Schließung», das im Zusammenhang größerer NS-Studien unseres Institutes entstanden ist, etwas ausführlicher geschrieben. Um schließlich noch ein letztes Mal auf das Motiv der Scham zurückzukommen, möchte ich an dieser Stelle für Menschen, die sich damit noch nicht auseinandergesetzt haben, auch noch betonen, dass die detaillierte historische Aufarbeitung der NS-Zeit und des damaligen Verhaltens der Waldorfschulen erst sehr spät begann, meines Wissens mit Norbert Deucherts ersten und detaillierten Publikationen Mitte der 1980er-Jahre – und dass dies auf Druck von außen erfolgte, im Zuge der kritischen NS-Nachfragen dieser Zeit, im Jahrzehnt nach der APO. Die Anthroposophische Gesellschaft und die Waldorfschulbewegung war an diesem Thema lange Zeit nur marginal interessiert, sehr zu Unrecht, wie ich meine, und geriet ins Hintertreffen – und in den Generalverdacht der Kritiker.

Schön und gut, werden Sie vielleicht sagen, oder weder «schön» noch «gut», aber warum das Ganze im Zusammenhang eines Kolloquiums zu pädagogischen Folgen der Corona-Krise? Ist das von mir angeschlagene Thema an dieser Stelle nicht vollkommen deplaziert? Viele Menschen reagieren in der Gegenwart mehr als aufgebracht, wenn solche Themen in der aktuellen Krisenlage überhaupt nur angesprochen und in irgendeinen Zusammenhang mit unseren jetzigen Schwierigkeiten gebracht werden. Zwar sind die Corona-Schutzmaßnahmen, so sagen sie, mit weitreichenden Einschränkungen von Grund- und Freiheitsrechten verbunden, aber wir leben in Deutschland definitiv nicht in einem diktatorischen System, sondern sind überaus froh über unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung, gerade in diesen Zeiten – und sie haben damit völlig recht. Auch wird darauf hingewiesen, dass es in der Gegenwart definitiv nicht um die Ausgrenzung und Verfolgung von Bevölkerungsgruppen, sondern um den Schutz vor Viren geht, mithin nicht um die Vernichtung des Lebens, sondern ganz im Gegenteil um die Bewahrung desselben.

Ich verstehe diese Auffassungen sehr gut – sie sind ja auch leicht begreiflich, liegen sozusagen auf der Hand. Allerdings denke ich, dass man auf der anderen Seite auch akzeptieren muss, dass sich Menschen gerade in dieser unserer Gegenwart an einzelne Phänomene der Vergangenheit erinnern und bin daher der Ein-

ladung zu diesem Kolloquium sehr gerne gefolgt. Man kann die Gegenwart nicht mit Vorgängen von 1933 bis 1945 vergleichen oder gar in eins sehen. Man kann aber auch nicht Menschen ausschließlich mit Empörung behandeln, die darauf hinweisen, dass wir im Gefolge der Corona-Maßnahmen die zweite Schließung der Waldorfschulen erlebten; und dass wir nach ihrer teilweisen Wiedereröffnung mit schwerwiegenden Eingriffen in den Lehrplan, ja, in die ganze Schulgemeinschaft zu tun haben – mit Eingriffen, wie wir sie bisher nur einmal in der deutschen Geschichte, wenn auch unter ganz anderen Vorzeichen, erlebt haben. Und man kann auch nicht, wie ich meine, die Augen vor der Tatsache verschließen, dass wir seit März 2020 eine erhebliche Monopolisierung der öffentlichen Meinung, auch der wissenschaftlichen Meinung zu konstatieren haben. «Erschreckend ist die Unduldsamkeit und Radikalität, mit der Ergebnisse anderer Forscher und Drittmeinungen diffamiert und diskreditiert werden, so als wäre ein kritischer wissenschaftlicher Diskurs plötzlich obsolet», schreibt die Beobachterin Christiane Haid. Wir erleben in der Tat eine Deklassierung und Diskriminierung von Andersdenkenden, eine Diffamierung mit, so der betroffene Infektionsepidemiologe Sucharit Bhakdi, «bemerkenswerter Entschlossenheit», die sich nach der Wiedereröffnung der Waldorfschulen teilweise auch in dieselben hinein fortsetzte. «Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und

Bild zu äußern und zu verbreiten [...]. Eine Zensur findet nicht statt.» (Grundgesetz, Artikel 5). Stimmt das noch, angesichts der vielen gelöschten, weil unerwünschten Berichterstattungen im Internet, die nicht dem Mainstream entsprechen? – Weiter kann man, wie ich glaube, beim besten Willen nicht überschauen, dass es gegenwärtig viele Phänomene der ängstlichen Anpassung und des «vorausseilenden Gehorsams» bis hin zur internen Selbstzensur, auch in der Waldorfschulbewegung gibt – und dass die Schulgemeinschaften damit in eine Spannungssituation geraten, die die Potenz zum völligen Bruch des bisherigen Zusammenhaltes in sich bergen. Man kann in vielen Waldorfschulen gegenwärtig erleben, wie wenig der offene Dialog über die aktuelle Lage überhaupt noch möglich ist bzw. wie intensiv er vermieden wird – übrigens auch gegenüber den Schülern, die eigentlich ein absolutes Recht auf eine umfassende, vielperspektivische Information, Reflexion und Standortbestimmung haben, und dies gerade an einer «freien Schule» in gravierenden Krisenzeiten der Gesellschaft. «Viele Gespräche sind heute nach einem ersten Abtasten schon wieder beendet – zu inkompatibel erscheint dem einen die Weltsicht des anderen», beschreibt Gerald Häfner die Situation. Die Entfremdung, aber auch das Misstrauen und die gegenseitige Überwachung, die von gewissen Kräften in der gegenwärtigen Krise systematisch gefördert werden, zogen selbst in manche Waldorfschulen ein.

Natürlich ist es möglich, diese kurze Skizze der Lage für eine Dramatisierung zu halten; man kann auf wichtige Ausnahmen an einzelnen Schulen und Kollegien hinweisen oder aber die schönen Berichte in der Zeitschrift «Erziehungskunst» lesen, die mit dem Thema nichts zu tun haben; man kann sich auch damit begnügen, einfach nur froh zu sein, dass überhaupt wieder etwas Schule erlaubt ist und dass unsere Lage sich so viel besser darstellt als die in São Paulo; und man kann auf die weitere «Lockerung» und «Normalisierung» bauen – und darauf, dass alles bald vorübergeht und nicht mehr wieder kommt. Schließlich kann man ins Feld führen, dass die Schulpause während des «Lockdown» eine intensive Familienzeit war, eine «Entschleunigung» und Erholung, im Haus und im Garten, unter blauen, flugzeuglosem Himmel, in freier Natur – allerdings nur für die Privilegierten unter uns, die sozial und ökonomisch Privilegierten, von denen es jedoch viele in Waldorfschulen gibt, anders als zu den Anfangszeiten der Waldorf Astoria Zigarettenfabrik und ihrer Arbeiterfamilien in den engen Wohnungen. Gegen eine rein positive, weitgehend schichtspezifische Ausdeutung der Situation sprechen meines Erachtens auch die fachlichen Referate dieses Symposiums in greller Deutlichkeit. Gegen sie spricht das Erleben der Kinder und Jugendlichen, selbst von Kindern und Jugendlichen aus privilegierten Familien, die das Schwerwiegende

der Situation sehr wohl erleben, trotz aller familiären und digitalen Hilfestellungen – den wirklichen Bruch ihres bisherigen Lebens, der Freundschaften und Aktivitäten, der Zäsur in der Gesellschaft. Man konnte, nach ihrer Schließung, sehen, wie wichtig die Schule für die Kinder und Jugendlichen war und ist, wie zentral der Freundschafts- und Sozialraum, die Gemeinschaft der Klasse; es war für die meisten alles andere als eine unverhoffte, fröhliche Ferien- und Familienzeit, auch nicht für Kinder, die vor der Angstepidemie geschützt wurden. Als ausgebildeter Kinder- und Jugendpsychiater und -psychotherapeut bin ich der Auffassung, dass wir die traumatische Erlebnistiefe, unter der scheinbar heilen Oberfläche, in einer positiv gefärbten Ausdeutung der Situation zu übersehen geneigt sind. Man sollte überhaupt die heutigen Kinder und Jugendlichen nicht unterschätzen – sie wurden in ein Zeitalter der Extreme, der Ab- und Umbrüche hineingebohren, und nicht in eine «heile Welt». Sie wissen darüber mehr, als wir gemeinhin ahnen. Das zeigt nicht zuletzt der Jugendprotest gegen die Klimakatastrophe, den man meines Erachtens auch an Waldorfschulen sehr viel ernster nehmen sollte.

Schließlich spricht meines Erachtens auch der Blick auf die überaus gravierende ökonomische, ökologische und gesellschaftspolitische, aber auch biotechnologische Dimension der Krise gegen eine Dif-famierung von Menschen, die auf die Problematik

der Situation und Perspektive hinweisen und definitiv *keine* «Covidioten» und «Coronaleugner» sind, zu denen sie medial gemacht werden. Wer sich auch nur anfänglich mit den entsprechenden Entwicklungen auseinandersetzt, der weiß, welche Konzepte der biotechnischen Überwachung und perfekten Kontrolle, aber auch der invasiven «Humantechnologie» und des «Transhumanismus» längst nicht mehr nur in den Schubladen liegen.

In China muss man bereits heute eine App auf dem Handy haben, die das Ansteckungs-Risiko des Besitzers permanent in den Farben Rot, Gelb oder Grün anzeigt. Über die Zuordnung entscheiden die Behörden ohne Anhören oder Einspruchsmöglichkeiten des Besitzers. Diejenigen, bei denen das Handy rot leuchtet, dürfen keine öffentlichen Verkehrsmittel mehr benutzen. Sie dürfen auch öffentliche Räume oder Geschäfte nicht mehr betreten. Sie werden aufgrund einer maschinellen Entscheidung daran gehindert. Und das ist nur ein erster Vorgeschmack. Wir werden uns in Zukunft mit noch weitergehenden Gefahren und Tendenzen auseinandersetzen müssen. (Gerald Häfner)

Menschen, die sich mit der Gefährdung des Menschen sachlich vertraut gemacht haben, als «Verschwörungstheoretiker» zu disqualifizieren, ist vollkommen absurd; hier geht es schlicht um ein notwendiges Wissen um die Gefahren der modernen Zivilisation, worauf ich später noch einmal zurückkommen möchte.

Nein, wir erleben mit Sicherheit keinen Rückfall in die Jahre um 1933, aber dennoch eine überaus ernste Situation, eine globale «Engführung der Politik» in Richtung der Technokratie, wie Gerald Häfner schreibt. Und weil das so ist, plädiere ich dafür, dass Menschen, denen heute Erinnerungen an Erfahrungen aus der Zeit des politischen Totalitarismus kommen – darunter nicht wenige Menschen in der ehemaligen DDR, wie ich aus Gesprächen mit Waldorflehrern in Ostdeutschland weiß –, nicht einfach zum Schweigen gebracht oder zum Schweigen verurteilt werden. Man kann den emotional belasteten Begriff des Totalitarismus auch beiseite lassen; aber dass «totale Kräfte» in den Regeln der Virologen und Hygieniker tendenziell wirksam sind, dass hier ein totales System in seiner ganzen und grandiosen Einseitigkeit greift, ist vielen Menschen evident, auch denen, die die Maßnahmen – von der «sozialen Distanz» bis zur Maskierung – für ein unvermeidliches Übel halten. Alle Spezialdisziplinen neigen, wenn sie alleindominant werden, zum «Totalen». Würde man die ganze Gesellschaft beispielweise nach den Regeln,

Prioritäten und Vorgaben der Versicherungsfachleute, des Verfassungsschutzes oder der Genetiker neu ordnen, so würde man sich wundern, wie anders unser alltägliches Dasein würde. Daran, dass unsere Welt längst nach den Regeln der Ökonomie und technischen Industrie durchstrukturiert und organisiert wurde, haben wir uns schon gewöhnt; auch in ihnen wirken «totale» Kräfte, die auf anderes keine Rücksicht nehmen, wie wir hinlänglich wissen, weil nur ein Ziel zählt und alles andere sekundär oder tertiär wird, «irrelevant» oder «nicht systemrelevant». Das ist bei der Virologie nicht anders – und gesamtgesellschaftlich überaus gefährlich. «Mit dem Virus wurde auch gleich die Methode verbunden, wie es bekämpft werden muss. Plötzlich drängt sich ein direktives, totalitäres Vorgehen in den Vordergrund und infiziert demokratische Systeme», betonen die Waldorfpädagogen Florian Oswald und Claus-Peter Röh.

★

Damit zurück zur Schulsituation. Ich glaube, dass weite Teile der Waldorfschulbewegung in Deutschland, trotz vieler Unterschiede, auch gemeinsame und bedenkliche Erkenntnisse in den letzten Monaten gewonnen haben, worunter ich, nach den freudigen Veranstaltungen zu «Waldorf 100», auch die folgenden drei Einsichten zählen würde, wobei mir klar ist, dass sie alles andere als neu sind, in der akuten Krise jedoch deutlicher wurden.

1. Die «Freien Waldorfschulen» sind keineswegs «frei», sondern wie alle Schulen jederzeit von staatlicher Seite schließbar; sie sind darüber hinaus auch in ihrer Lehrplangestaltung alles andere als «frei». Was als «systemrelevant» erachtet wird und – beispielsweise – in einem durch Corona-Verordnungen eingeschränktem Stundenplan unterrichtet werden darf oder muss, entscheidet im Zweifelsfall eben dieses «System», nicht aber die Schule, auch wenn diese in Fächern wie Kunst und Religion Essentialien der kindlichen Entwicklung und Gesundheit sieht, der Salutogenese und Resilienz. Das Attribut «frei» für die real existierenden Waldorfschulen zu verwenden, sollte im Hinblick auf seinen Wahrheitsgehalt noch einmal grundsätzlich überdacht werden, wozu Valentin Wember seit Jahren auffordert.
2. Das Prinzip der «kollegialen Führung» der Lehrerinnen und Lehrer wurde in der Krisenzeit an vielen Orten nicht oder nicht hinreichend wirksam, weil entweder überhaupt keine Treffen mehr zustande kamen oder aber die Verständigung unter den Lehrenden über das Ausmaß und den Charakter der Krise nicht gelang – und die schwierige Thematik, aufgrund ihrer hohen sozialen Dissoziationskraft, an vielen Orten umgangen wurde, um wenigstens einen minimalen sozialen Zusammenhalt zu bewahren.

3. Die sogenannte «Schulgemeinschaft» ist eine überaus fragile Größe. Viele Eltern und nicht wenige Oberstufenschüler fühlen sich in dieser Gemeinschaft in zentralen Entscheidungs- und Zukunftsfragen übergangen, insbesondere in Krisenzeiten – und das Prinzip der schulinternen Elternvertreterorgane und Gremien kann zu einer eigenen Welt mit einer spezifischen Eigendynamik werden, die die grundlegende Herausforderung einer *Schulgemeinschaft*, die zur Konzeption der Waldorfschule gehört, nicht zu lösen und nicht zu ersetzen vermag.

Man kann diese kritischen Punkte – und weitere schmerzlichen Aspekte, darunter die nur sehr bedingte anthroposophische Grundlagenarbeit und -substanz an den Schulen – entrüftet negieren oder sie zerknirscht einräumen und melancholisch bedauern; man kann sie darüber hinaus den überforderten Waldorfschulen und Lehrerkollegien kritisch vorwerfen; all diese Verhaltensweisen führen jedoch in keiner Weise weiter. Wichtig dagegen schiene mir, sich die Tatbestände als solche einzugestehen und sie nicht stillschweigend zu verdecken und zu übergehen. Krisen bergen immer auch Chancen in sich, können zu notwendigen Veränderungen führen, aus der Not heraus. *«Zeige deine Wunde»*, sagte Joseph Beuys, den wir nicht vergessen sollten.

Persönlich – das möchte ich an dieser Stelle unterstreichen – ist in mir in den letzten Monaten die Achtung, teilweise auch die Hochachtung vor dem gewachsen, was die Waldorfschulen von 1933 bis 1941 geleistet haben, und ich habe neu und vielleicht zum ersten Mal wirklich verstanden, wie schwer es gewesen sein muss, in der damaligen Lage gegen die überwältigende Mehrheit von Andersdenkenden, gegen den enormen Konformitätsdruck und angesichts der um sich greifenden Ängste und Repressionen dennoch an der Anthroposophie, der Waldorfpädagogik und ihrem humanistischen Menschenbild festzuhalten. Man unterschätzt heute die suggestive Sogkraft des damaligen nationalistischen, aber auch «sozialhygienischen» Denkens, das ja keinesfalls mit einer Vernichtungszielsetzung argumentierte, sondern mit dem Erhalt und der Gesundheit des «Volkskörpers», mit schweren «Erleiden» und eugenischen Gesichtspunkten – und dabei als wissenschaftlich galt, als «Stand der Wissenschaft». Ich verstehe die Aspekte der Scham nach 1945, die ich oben aufgezählt habe und die sehr wahrscheinlich nicht vollständig sind, bin aber dennoch der Auffassung, dass man sich die geschichtliche «Wunde» der deutschen Waldorfschulen sehr viel genauer ansehen sollte, wenn es denn überhaupt eine «Wunde» ist. Tatsächlich entfalteten die Schulen aus heutiger Sicht ein erstaunliches Maß an Resilienz und kreativem Widerstand, und es zeigt sich bei näherer Betrachtung, wel-

che grobe Vereinfachung und faktische Verleumdung es ist, wenn behauptet wird, die Waldorfschulen seien 1933 – 1941 den «Weg des geringsten Widerstands bei gleichzeitiger Präsenz von Antisemitismus und Deutschnationalismus» gegangen (Ansgar Martins). Für anthroposophischen Hochmut und arrogante Selbstverklärung («wir waren immun gegen den Nationalsozialismus») besteht keinerlei Anlass, im Gegenteil. Festzuhalten aber bleiben ein paar wichtige Punkte:

1. Kein einziger Waldorflehrer war, den Erkenntnissen der bis heute vorliegenden historischen Studien zufolge, bekennender Nationalsozialist; die Nazi-affine Lehrerin Els Moll wurde in Stuttgart entlassen und der «Aufstand» der kleinen, aber aktiven NS-Elternschaft wurde in Stuttgart überwunden; er hatte auch an keiner der anderen Waldorfschulen eine Chance.

2. Der interne Protest aus den Reihen der Waldorflehrer gegen anbietende und selbstverleugnende Eingaben von einzelnen Schulvertretern war, wie die Dokumente zeigen, bereits 1933 groß und gewann in den nachfolgenden Jahren an Intensität, auch der Protest gegen das Vorgehen von Elisabeth Klein. Die Diskussionen, wie weit man in der äußeren Anpassung gehen und inwiefern man die Trennung der Waldorfpädagogik von der Anthroposophie (die als «Staatsfeind» oder «staatszersetzend» galt) auch nur

ansatzweise akzeptieren sollte, waren vehement. Die ganz überwiegende Mehrheit der Waldorflehrer lehnte die Idee einer staatlichen «Versuchsschule», wie sie von Klein verfolgt wurde, in aller Deutlichkeit ab; das zeigen die historischen Dokumente unzweideutig (ich verweise auf meine Monografie «Erzwungene Schließung»).

3. Nicht nur die jüdischen Mitglieder des Lehrerkollegiums gehörten – bis zu ihrem staatlich erzwungenen Austritt – vollumfänglich zur Waldorfschulgemeinschaft, sondern auch die jüdischen Schulkinder, die oft eine besondere Zuwendung und einen besonderen Schutz erfuhren. «*The school for me was the only safe place*», heißt es in der Erinnerung einer ehemaligen Waldorflehrerin aus jüdischer Familie, die ich meinem genannten Buch zitiere. Von Karl Ege, dem Stuttgarter Lehrer, ist bekannt, dass er die Hauptrollen der Theaterstücke seiner Klasse stets sehr bewusst und betont einem jüdischen, gesellschaftlich an den Rand gedrängten Kind gab; über ihre Lehrerin Clara Düberg schrieb eine ehemalige Berliner Waldorfschülerin: «Eines Tages stand Fräulein Düberg, die einzige ältere Lehrerin, vor uns. Schaurig tobte sie los, die große schlanke Gestalt mit dem wehenden weißen Haarbusch – ein unvergessliches Bild: <Wer hat zu einem meiner Jungen 'du alter Jude' gesagt?> Sie ballte die Fäuste, sie schrie, rannte bedrohlich auf und ab. Uns erstarrte das Blut in den Adern. Wie oft

habe ich mir sagen müssen: <Was wäre wohl in Deutschland verhindert worden, wenn alle Lehrer so geschrien hätten?>» Anna-Sophia Bäuerle berichtete auch von Klassenwanderungen mit Übernachtungen der ganzen Klasse auf Strohlagern in Bauernhöfen, «da jüdische Schüler in den Jugendherbergen nicht mehr aufgenommen wurden». – Auch waren keineswegs alle Waldorflehrer 1933 und in den nachfolgenden Jahren in der politischen Lagebeurteilung überfordert; von verschiedenen prominenten Lehrern ist vielmehr bekannt, wie Regime-kritisch sie dachten und vorgingen, darunter von Eugen Kolisko und Hans Rutz.

4. Die Waldorfschulen reichten einzelne opportunistische und anbiedernde Eingaben bei staatlichen Stellen ein und sie mussten nicht unerhebliche Konzessionen machen. Ihr pädagogisches Entgegenkommen gegenüber den Behörden endete jedoch offenbar am Tor des Schulgebäudes – denn ihre eigentliche Arbeit führten sie dort mit den Kindern und Jugendlichen erstaunlich kompromisslos fort. Dazu schrieb ich in meiner Studie über die «Erzwungene Schließung»: «Wenzel M. Götte, der die kritischen staatlichen Revisionsberichte über die Waldorfschulen im Anschluss an Norbert Deuchert weiter auswertete, kam zu dem Schluss, dass die Schulen – darunter die Dresdner Schule Elisabeth Kleins – den Berichten zufolge über all die NS-Jahre keinerlei

Bereitschaft zeigten, ›irgend etwas *substantiell* zu verändern‹. Obwohl es nahe gelegen hätte, zumindest bei dem Besuch der Inspektoren von Staat und Partei entsprechenden Erwartungen entgegenzukommen, geschah dies innerhalb des Unterrichtes offensichtlich nicht. So wurde der Geschichtsunterricht der 11. Klasse in der Stuttgarter Waldorfschule vom Revisor Ende April 1935 streng gerügt; unter anderem schrieb er kommentierend: ›Das Wort «Rasse» kommt in der ganzen Stunde überhaupt nicht vor.‹ Auch in der Waldorfschule Hamburg-Wandsbek war im Januar 1937 ›von einer Beachtung der ministeriellen Vorschriften hinsichtlich der Pflege der deutschen Vorgeschichte unter Auswertung der rassenkundlichen Ergebnisse [...] nichts zu spüren‹. Einen ›völligen Mangel jeglichen Wissens‹ der ›germanischen Frühgeschichte‹ konstatierte der Beurteiler des NSLB bei dieser Gelegenheit; selbst von Friedrich dem Großen und Bismarck als ›Helden‹ des deutschen ›Geistes‹ in der neueren Geschichte sei nichts zu hören gewesen. Wie Schulrat Klussmann bereits im Februar 1935 in Hannover bemerkt hatte, nahm der kulturgeschichtliche Unterricht der Waldorfschulen weiter seinen unveränderten Lauf im ›neuen Deutschland‹ – und ging in seiner internationalen und welthistorischen Orientierung nach Ansicht des Inspektors ›weit über die Aufgaben einer *deutschen* Schule hinweg‹. ›Es fehlte die *Germanisierung* der Inhalte, das Thema *Rasse* wurde umgangen, der

Geschichtsunterricht begann nach wie vor mit den orientalischen Kulturen in der 5. Klasse, selbst in der Heimatkunde wurde auf eine ideologische Durchdringung des Stoffes verzichtet.‹ (Götte) – Steiners Richtlinien, die dem Lehrplan zugrunde lagen, waren und blieben – trotz allen Eingaben der Schulen seit 1933 und den intensiven Verhandlungen einzelner Schulvertreter – ›denen des völkischen Staates und damit denen einer bewusst deutschen Erziehung wesensfremd‹. Der städtische Schulrat Klussmann musste auch verärgert zur Kenntnis nehmen, dass ›die in den staatlichen Schulen revidierten Lehrpläne, die neuen Schulbücher, das Verbot älterer‹ auf die Waldorfschulen ›keinen Effekt‹ hatten, weil diese von jeher keine Schulbücher benutzten. Dies bemängelte auch der Stuttgarter Schulrat Ende April 1935: ›Die Schule hat seit 1933 keine Veranlassung gefunden, irgendwelche neuen Bücher, im Besonderen deutsche Lese- oder Geschichtsbücher, zu beantragen.‹ – Den Englisch-Unterricht der Lehrerin Erika von Baravalle fand der Stuttgarter Schulrat darüber hinaus nicht ›deutsch‹ genug (›Leider lässt schon diese erste Stunde erkennen, dass der Unterricht nicht aus deutschem Empfinden heraus und von deutschem Kulturgut ausgehend betrieben wird, sondern voll im Ideengut englisch-amerikanischer Schulmethoden wurzelt ...‹), stieß sich an der ›unmännlichen‹ und wenig dem soldatischen Geist verpflichteten Eurythmie – und an vielem anderen. (‹...dass man [...] deut-

schen Jungen von 17 oder 18 Jahren zumutet, solche tänzerischen, weichlichen Bewegungen nachzuahmen, ist etwas, was geradezu widernatürlich ist») – Die Schulen kamen nicht nur im Unterricht, sondern auch in ihrer atmosphärischen Gestaltung der «politischen Pädagogik» des NS-Regimes nicht nennenswert entgegen, was unter den Inspektoren für Verwunderung und Empörung sorgte: «Ich frage mich, wie ist es möglich, dass heute noch ein Schule in Deutschland dem großen Geschehen unserer Tage so fern stehen kann und nicht Tritt fasste. Keine einzige Zeichnung, kein Lied, kein Gedicht, nichts verriet etwas von dem, was heute in Deutschland vorgeht», hielt die «Gaureferentin für w. Erziehung im NS-Lehrerbund» Marie Riemar nach ihrer Besichtigung der Wandsbeker Waldorfschule am 6. März 1937 fest. Noch immer – und auch am Tag der Revision – begann der morgendliche Unterricht mit einem Spruch Rudolf Steiners, noch immer fehlte selbst in der großen Stuttgarter Schule «ansprechender deutscher Bilderschmuck» in den Klassenzimmern, und noch immer hatte das Lehrerzimmer «kein Führerbild». In Hamburg-Wandsbek war es im Lehrerzimmer zwar anzutreffen, entsprach aber – wie alles Andere – nicht den Erwartungen: «In keinem der besuchten Klassenzimmer hing ein Bild des Führers, wohl aber in jedem ein Bild Rudolf Steiners und eine Madonna. Kein Klassenzimmer wies auch einen Schmuck durch das Bild einer deutschen Landschaft

oder eines deutschen Helden auf. Das Bild des Führers fand sich nur verhältnismäßig klein gegenüber dem großen Bild Rudolf Steiners im Lehrerzimmer und ebenfalls verhältnismäßig klein im Haupteingang der Schule. » Weiter hieß es beim Berichterstat-ter des NSLB-Bundes, der den Regierungs- und Schulrat Thies im Januar 1937 bei der Wandsbeker Schulbesichtigung begleitet hatte: «In Zeichnungen, schriftlichen Aufzeichnungen, musikalischen und deklamatorischen Darbietungen spiegelten sich recht auffallend anthroposophische Ideen wieder, ein Schwelgen in süßlichen und weichlichen Stimmungen, eine Verherrlichung bloßen Menschentums und der Menschheit. Ein Kampflied unserer Zeit wurde nicht gehört. Eine Herausarbeitung deutscher Wesenszüge wurde nicht erkannt. » «Die Erziehungsweise der Waldorfschule Stuttgart muss auch heute noch als international bezeichnet werden. Völlig abgekapselt steht die Waldorfschule dem pulsierenden Leben der Volksgemeinschaft gegenüber», stand Monate später in einem Stuttgarter Bericht. Desweiteren wurde in den Waldorfschulen die Abwesenheit einer autoritativen, kontrollierenden und bestimmenden Schulführung im Sinne des «Führerprinzips» bemängelt – das tatsächlich nur formal umgesetzt worden war – sowie der zu freundliche Umgang mit den Schülern: «Der Lehrer nimmt alle erdenkliche Rücksicht auf die Schüler. Kaum je werden sie scharf angefasst, keine straffe Disziplin zwingt zur Selbstbe-

sinnung», hielt Ministerialrat Thies nach Besichtigung der Berliner Waldorfschule im November 1934 fest. – Insgesamt kam der NSLB-Begleiter von Ministerialrat Thies in Wandsbek, Schulrat Viernow, im Januar 1937 zu dem – ihn erschütternden – Eindruck, die Waldorfschule sei «vom nationalsozialistischen Geist unberührt geblieben». Ein «erdrückendes Beweismaterial» für eine notwendige Schließung der Schule sah auch der zuständige städtische Beamte in Stuttgart im Februar 1938 gegeben («ich weiß mich darin einig mit dem Württ. Kultministerium und allen Stellen der Partei und des Staates»). – Überaus kreativ, eigenständig und resistent gingen die Waldorfschulen in ihrem Binnenbereich offenbar auch mit Auflagen um, gegen die sie sich nicht in radikaler Weise wehren konnten, ohne die vorzeitige Schulschließung zu riskieren (wie den Hitlergruß vor Unterrichtsbeginn, das Fahrenhissen zu Beginn der Woche, das Absingen des Deutschland- und Horst Wessel-Liedes etc.) Lola Jaerschky von der Berliner Waldorfschule beschrieb die langen Konferenzsitungen nach jeder neuen Verordnung, das ganze Für und Wider («Was geschah bei Ablehnung? Wie war aufzufangen, auszugleichen, was da verlangt wurde?»), schließlich das Ertragen der ungeliebten Auflagen und den Versuch, sie innerlich umzuwandeln: «Man musste mit den älteren Schülern an den verordneten Aufmärschen teilnehmen. Man musste in Anwesenheit der ganzen Schule zu Beginn und Ende des

Schuljahres die Fahne hissen. Man musste die Radioübertragungen bestimmter Reden anhören und die verordneten Feiern mitmachen. Man musste seine wahre Meinung verschweigen und schlagfertig in tarnenden Äußerungen sein. Man litt darunter, aber man nahm es auf sich, weil es nicht anders ging, wenn man existieren wollte. [...] Es war ja nicht gleichgültig, wie man das Unvermeidliche tat. Man konnte es verlegen, forsch oder mit verbalisiertem Galgenhumor ablaufen lassen. Man konnte Worte und Symbole, die gebraucht wurden, umdeuten und den eigenen Sinn hinein verstecken. Man konnte aber auch die ganze Unwahrhaftigkeit eingestehen und das Böse, den Vater aller Täuschung, als mächtigen Gegner erleben. Als der Hitlergruß eingeführt wurde, vor und nach jeder Unterrichtsstunde – notabene jeder, auch Eurythmie- und Religionsstunde – hob man den Arm in dem Bewusstsein *Memento mori*, der Untergang steht bevor.» – Viele der Schüler nahmen die Nicht-Identifikation ihrer Lehrer mit den entsprechenden Auflagen wahr; die Art, wie sie sie «erfüllten», sprach für sich, ohne nationalsozialistisch gesinnten Eltern objektive Anlässe zur Beschwerde und zur Intervention zu geben. «[...] Mit 'Heil Hitler' in strammer Haltung musste jede Stunde begonnen werden. Fr! Siebert erledigte das z.B. mit einem ganz schnellen *Goodmorningheilhitlersitdown*», schrieb Johannes Kühne in einer Erinnerung an seine Berliner Waldorfschulzeit. Bei Uwe Werner, der viele

Berichte über entsprechende Verhaltensweisen sammelte und mit zahlreichen Waldorfschülern der Jahre 1933 – 1941 sprach und korrespondierte, heißt es in einer summarischen Zusammenstellung: «Das Deutschlandlied wurde in Stuttgart als Joseph Haydns Kaiserquartett, das es auch ursprünglich enthält, gespielt, mit allen Sätzen. Dazu brauchte man nicht zu stehen und den Arm zu heben. Dann führte man Schillers Tell auf, ein Freiheitskampf gegen die Besatzungsmacht. Eine jüdische Schülerin spielte Tells Jungen, der mit dem Apfel auf dem Kopf seinen Vater aufforderte, abzudrücken, er fürchte sich nicht! In der Rassenkunde behandelte Ernst Blümel Slawen, Eskimos und speziell eine in Oberösterreich und Bayern vorkommende dinarische Rasse, nicht aber die jüdische. Als der Hitlergruß eingeführt werden musste, weigerte sich eine Schülerin, den Arm zu heben. Ernst Uehli, der Schweizer Lehrer, ließ sie einige Tage gewähren, dann nahm er sie zur Seite und sagte sinngemäß: Als Schweizer Bürger geht es mir damit so schlecht wie Dir. Die Schule ist jetzt aber so verletzbar, dass ihre Chancen, weiterzubestehen, sinken, wenn herauskommt, dass jemand bei uns nicht den Arm hebt. Also, heb einfach den Arm und denk deinen Teil dabei!» Außer dieser Reminiszenz an einen besonderen «Rassenkunde»-Unterricht Ernst Blümels ist über einen solchen an Waldorfschulen bisher nicht viel bekannt geworden – «Although the Waldorf schools, like the rest of the

schools, were expected to teach *Rassenkunde*, there is no evidence to suggest that they complied», schrieb Karen Priestman nach ausgiebigem Quellenstudium. Lilly Kolisko betonte, dass Eugen Kolisko als Schularzt und Lehrer in Stuttgart im November 1934 unter anderem deswegen kündigte, als er sich gezwungen sah, Aspekte der Vererbungs- und Rassenlehre in seinen Oberstufenunterricht zu integrieren («Bestimmte Dinge mussten den Kindern beigebracht werden in Bezug auf die Vererbungslehre und auch Rassenkunde, besonders in den Oberklassen und in den Klassen, die zur Vorbereitung für das Abitur gehalten wurden. Dr. Kolisko konnte das nicht mit seinem Gewissen als Waldorflehrer vereinbaren.»); Ernst Blümel löste das Problem jedoch in der Folge offenbar auf seine Weise – und Eugen Kolisko verließ die Schule 1934 auch aus anderen Gründen, nicht zuletzt infolge der schweren Kritik, die ihm durch seinen Einsatz für Ita Wegman, Elisabeth Vreede und die «Freien Arbeitsgemeinschaften» in der Anthroposophischen Gesellschaft erwachsen war. Über das Fach der «Rassenkunde» und ein Schulheft dazu in der Hannoveraner Waldorfschule heißt es in der Literatur: «Die Inspektorin und Schulungsleiterin der NS-Frauenschaft um Kreis Hannover-Stadt, Dr. Erna Sturm, berichtete, dass sie in einem Schulheft zur Rassenkunde, die auch an Waldorfschulen eingeführt werden musste, keine Bemerkungen zum Judentum, zum Sinn der Rassenpflege, zu bevölke-

rungspolitischen Notmaßnahmen fand, sondern einen Satz, der ihr für den Unterricht typisch erschien: 'Vererbt werden leibliche und seelische Eigenschaften, das Wesentliche des Menschen aber, sein Geistiges, gehört nur ihm selbst.' Die NS-Schulungsleiterin reagierte befremdet und verärgert: 'Die Kinder sollen [in der Waldorfschule] zu Paneuropäern und Weltrepublikanern und für den internationalen Oberstaat erzogen werden.' >

Festzuhalten bleibt auch, dass – den vorliegenden Berichten zufolge – selbst in Dresden nach 1938 sich weder die Schulatmosphäre, noch der Unterricht änderte, und dies auch dann nicht, als negative Beurteilungen der Schulbehörden und des NSLB vorlagen. Trotz ihrer persönlichen Nähe zu Baeumler war Elisabeth Klein ganz offensichtlich nicht bereit, von den Autonomie-Prinzipien der Schule abzurücken. Baeumlers Forderungen nach einer völligen Umgestaltung des Lehrplanes – nicht nur im Fach der Geschichte – und nach einem Unterricht frei von allen <Bindungen der Weltanschauung Rudolf Steiners> und nur mit Lehrern, <die sich mit ganzem Herzen zu der Geschichtsauffassung des Nationalsozialismus zu bekennen vermöchten>, wurden in Dresden von Klein konsequent unterlaufen und nie Realität; nach dem Beginn des Zweiten Weltkriegs waren die überforderten lokalen Behörden mit anderem beschäftigt, verfügten über keine konkreten Konzepte und stießen zudem auf den inneren Widerstand

von Klein und ihrem Kollegium. Auch die Schulleitung behielt Elisabeth Klein in ihrer Hand und verwahrte sich gegen eine jede externe Übernahme. Die Dresdner Schüler-Erinnerungen an die Jahre 1938 – 1941 sprechen von intensiven Erlebnissen, insbesondere künstlerischer Art, von der Realität der inneren Schulgemeinschaft und – zumindest bei Einzelnen – von einem Bewusstsein für die politische Lage. Von Schüleraufsätzen, die – so die Lehrerankündigung – <nach Berlin> gesandt werden sollten, wusste man, wie sie zu verfassen waren, und das Hissen und Einholen der Fahne durch die Lehrer wurde, dem ehemaligen Schüler Johannes Lenz zufolge, immer so ausgeführt, dass an der Regime-Opposition nicht zu zweifeln war. <An der Steinerschule wurde kaum über Politik gesprochen>, schrieb Bernt von Helmont über seine Berliner Schulzeit, dennoch wussten viele Schüler offensichtlich Bescheid. Johannes Lenz behauptete sogar: <Wer eine Schulzeit wie wir auf der Dresdner Schule durchgemacht hatte, stand weltanschaulich sicher im Dritten Reich. Er konnte auf die nationalsozialistische Ideologie nicht hereinfallen und ging durch die Jahre bis 1945 ohne weltanschauliche Irrtümer ungefährdet hindurch.>>

5. Auch sollte in der geschichtlichen Beurteilung des Verhaltens der Waldorfschulen in der NS-Zeit nicht übersehen werden, dass sich die meisten Waldorfschulen nach Jahren des Kompromisses schließlich

selbst schlossen, weil sie unter den gegebenen Bedingungen die innere Identität ihrer Einrichtung nicht mehr aufrechterhalten konnten – und, nach intensiver Diskussion der Lage in den Lehrerkollegien, nicht bereit waren, weitere Konzessionen (wie das Ablegen des nunmehr geforderten «Treue-Eides» auf Hitler) zu machen. Franz Brumberg, der die faktische Schulleitung in Hamburg-Altona inne hatte, sagte in seiner Ansprache an die Eltern am 6. April 1936 unter anderem: «Der nationalsozialistische Staat muss aus seiner inneren Struktur heraus den Anspruch erheben auf Totalität, d.h. nach den Anschauungen des Staates darf es keine Erziehungsstätten geben, die nicht unter Führung des Staates und seiner Verantwortung stehen. Nun fußen aber Institutionen wie unsere Schule auf der Freiheit des Lehrens und sind aus diesem Grunde unmöglich geworden.» – Die Lehrer der Berliner Schule votierten ein Jahr später für die «freiwillige» Selbstschließung *aller* noch verbliebenen Waldorfschulen – «um wahr zu bleiben dem Werk Rudolf Steiners gegenüber», wie sie am 26. August 1937 an die Stuttgarter Kollegen schrieben. Als die Hannoveraner Schule schloss und nur noch bereit war, die bisherigen Schüler durch «Umschulungskurse» auf den Übergang in die staatlichen Schulen vorzubereiten, zog sie den bisherigen Schulnamen zurück und schrieb an das Ministerium: «Wir sehen uns genötigt, die Schüler auf die Umschulung in staatliche Anstalten vorzubereiten

reiten und damit Arbeitsprinzipien einführen zu müssen, die den Anforderungen einer gesunden Erziehung im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners widersprechen. Das Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule Hannover hält es für seine Pflicht, Namen und Werk Rudolf Steiners nicht mit den dadurch nötig werdenden Kompromissen zu belasten. Es hat daher den Beschluss gefasst, mit dem heutigen Tage den Namen «Freie Waldorfschule», der ihr ein Ehrenname und eine Verpflichtung ist, abzugeben. Wir stellen fest, dass die alleinige Verantwortung für die Zerstörung dieses deutschen Kulturgutes den zuständigen Stellen zur Last fällt.»

6. Bekannt wurde später, dass einzelne Waldorflehrer auch nach der Schließung ihrer Schule pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen weiterarbeiten, im Verborgenen oder Halbverborgenen. So unterrichteten drei Berliner Waldorflehrer zahlreiche «Attestkinder» – die laut «Attest» eine Sonderförderung brauchten – und überschritten die maximal dafür genehmigte Zahl von fünf Kindern bei weitem; sie arbeiteten zusammen mit den Eltern der Kinder auch an pädagogischen Grundlagenkursen Rudolf Steiners – und gestalteten einen Kurs für jüdische Kinder in Vorbereitung der Emigration nach Palästina. Die auf diese Weise widerständigen Lehrer wirkten bis zu ihrer Verhaftung im Juni 1941.

7. Als Akte der Resilienz und des kreativen Widerstands würde ich auch die zuletzt, in den Monaten vor der Schließung, in der Stuttgarter Waldorfschule aufgeführten Theaterstücke, darunter Schillers «Jungfrau von Orleans» und Shakespeares «Julius Cäsar» bewerten (mit ihren thematischen Leitmotiven der Opposition und des Tyrannenmordes) – sowie die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer an ihrer Schüler nach der Schulschließung im März 1938, die in meinem Buch «Erzwungene Schließung» 2019 sämtlich enthalten sind. In diesen Ansprachen wird der tiefe, ungebrochene und unverminderte Respekt der Lehrer vor dem Wesen der Waldorfschule deutlich, vor dem «Geist der Schule» und dem Wesen der Kinder, vor der pädagogischen Aufgabe, der sie sich verpflichtet fühlten – und nicht den Vorgaben und Zielen des Staates. Sie gaben mit ihren Worten den Kindern und Jugendlichen sehr viel mit, um sich in der nächsten Zukunft in fremder Umgebung innerlich aufrechterhalten zu können – und waren von der Hoffnung auf den Neuanfang der Schule nach Ende der NS-Zeit beseelt. Vom Neu-Schmieden des «Gralsschwertes» in der Stille war in einer Lehreransprache die Rede (Erich Gabert) und von der Notwendigkeit, das wahre Bild des Menschen weiter in sich zu tragen (Karl Ege). Der Schularzt Gisbert Husemann sprach vom «Merkurstab» im Herzen jedes einzelnen Schülers und beschrieb die Wahrheitskraft als Aufrechte sowie die sich darum

herumwindende Liebe – und Karl Schubert betonte in seiner Gedenkansprache für Rudolf Steiner unter anderem das «Geheimnis des unverführten Menschseins», inmitten einer Zeit gewaltiger «Verführungen» und Täuschungen. – Es ist, wie ich meine, sehr wichtig, diese Ansprachen über acht Jahrzehnte später nachzulesen. Sie vermitteln eine Ahnung von der inneren Kraft der Schule im Augenblick ihres Niedergangs. Die Stuttgarter Schüler, die alle an dem Festakt zur Schließung der Waldorfschule teilnahmen, vergaßen sie nie mehr. – Zwei von ihnen, Friedhold Hahn und Johanna Maria Maier-Smits, fuhren anschließend mit einem Protestschreiben ihrer Klasse nach Berlin, wollten mit allen zuständigen Politikern sprechen und sie von ihrem Entschluss abbringen. Ihre Lehrer waren gegen diesen gefährlichen Gang, aber Friedhold Hahn und Johanna Maria Maier-Smits waren nicht von ihrem Vorhaben abzubringen. Wie ihr Bericht zeigt, gingen sie wirklich in einzelne Ministerien und kamen zumindest ins Vorzimmer der Verantwortlichen, wo sie ihr Schreiben abgaben. Zu Alfred Baeumler, dem führenden Professor für politische Pädagogik, gelangten sie auch persönlich; er, der sich als einziger hoher Nationalsozialist nachweislich intensiv mit dem Werk Rudolf Steiners auseinandergesetzt, mit einer Kommission die Dresdner Waldorfschule besucht und mehrere Gutachten über die Anthroposophie und ihre Anwendungen verfasst hatte, er, Alfred Baeumler, führte das Gespräch mit

den Jugendlichen auch in seiner Privatwohnung weiter. Er war beeindruckt von ihnen, ihren mitgebrachten Arbeiten und ihrer Schule, bis zu einer gewissen Grenze, die den Kern der Anthroposophie bzw. den Kern des Nationalsozialismus betraf, Gegensätze, die Baeumler – zurecht – für völlig unvereinbar hielt. Am Ende des stundenlangen Gespräches fragte er Friedhold Hahn und Johanna Maria Maier-Smits schließlich, ob sie bereit wären, einen Führerbefehl aus Liebe und Vertrauen zu Adolf Hitler, «ohne zu denken, zu urteilen, zu erwägen» auszuführen; in Johanna Maria Maier-Smits Bericht, der direkt nach der Reise verfasst wurde, heißt es über ihre kurze Antwort und über die Reaktion Baeumlers:

«Nein, das können wir nicht.» Er plötzlich knallhart: «Und deswegen muss eure Schule geschlossen werden.»

So endete die Berliner Erkundung und so endete die Stuttgarter Waldorfschule.

8. Der Stuttgarter Waldorflehrer Hans Rutz, dem bereits 1937 die Unterrichtserlaubnis vom württembergischen Kultusministerium entzogen worden war (vorgeblich wegen seiner jüdischen «Versippung», sehr wahrscheinlich jedoch wegen einer Denunziation, unter anderem deswegen, weil er auf seinen Elternabend gegen den Eintritt der Kinder in die

«Hitlerjugend» und den «Bund Deutscher Mädchen» votiert hatte) – Hans Rutz schrieb seiner Schülerin Christhilde Blume am 11. Juli 1938 die folgenden Zeilen Goethes in ihr Erinnerungsbuch an die Schule:

*Feiger Gedanken
Bängliches Schwanken,
Weibisches Zagen,
Ängstliches Klagen
Wendet kein Elend,
Macht dich nicht frei.*

*Allen Gewalten
Zum Trutz sich erhalten,
Nimmer sich beugen,
Kräftig sich zeigen,
Rufet die Arme
Der Götter herbei.*

Ich habe diese Verse in der Handschrift von Hans Rutz für Christhilde Blume in meinem Buch über die Schließung der Waldorfschule letztes Jahr veröffentlicht – es lohnt sich, sie sich näher anzusehen. Sie sind aus Goethes Singspiel «Lila» und spielten auch für Sophie Scholl und ihre Freunde eine Rolle, ja, waren überhaupt in Kreisen des deutschen Widerstands verbreitet und von Bedeutung.

*



Fotografie des Lehrers Hans Rutz und seine Eintragung
im Erinnerungsbuch der Schülerin Christbilde Blume.
© Archiv Waldorfschule Stuttgart Uhlandsböbe

Trüben Gedanken
Längliche Trübsal,
Wandeln, Sorgen,
Längliche Klagen
Nur dein Mund
Wirst du nicht für.

Allen Gewalten
Zu dir bist sie gefallen,
Denn sie sind
Reichlich sie zeigen;
Nur du bist
Der Güter fester. (Guthe)

Der lieben Christen mit frohen
Mühen!

Stuttgart, den 14. Juli 1938
Hans Rutz.

Mit einem jähen Sprung in die Gegenwart, in unsere gegenwärtigen Aufgaben und Herausforderungen, in den «Akut des Heutigen» (Paul Celan), können wir uns fragen, ob auch wir irgendwann beginnen müssen, Erinnerungsbücher an die Waldorfschule anzulegen. Ich habe in der letzten Zeit mit alten Waldorfschulern gesprochen, die daran zweifeln, ob die Waldorfschule als solche die «Corona-Krise» überleben wird – weil die verordneten Maßnahmen den Kern dieser besonderen Pädagogik treffen und sie zu einem ganz erheblichen Teil verhindern. 1936, vor 84 Jahren, schrieb der Stuttgarter Waldorfschullehrer Ernst Uehli: «Wir können die Waldorfschulen in Deutschland so lange zu halten versuchen und nur so lange, wie die Schulen die Keimkraft der Idee nicht gefährden. Wenn die Kompromisse so weit gehen und die Schulorganismen innerlich und äusserlich so verkrüppelt sind, dass die Keimkraft der Idee durch ihre Existenz gefährdet wird, dann müssen wir schließen.»

Kein Mensch, weder die Lehrer noch die Eltern, will in der Gegenwart die Waldorfschule «schließen», aber die «Keimkraft der Idee» sehen viele wache Zeitgenossen bedroht. Die Waldorfschule ist definitiv keine Institution zur online-Wissensvermittlung, sie arbeitet in durchaus radikaler Weise aus der menschlichen Beziehung heraus, sie setzt auf das Prinzip von «Ich und Du» im Sinne Martin Bubers, auf die Intensität der Begegnung, mit den einzelnen Schülern und in der Gemeinschaft der Klassen und

der Schule als wesentlicher Ganzheit; die Waldorfpädagogik beruht auf Nähe und nicht auf Distanz, arbeitet mit Kunst und Kreativität, mit Vertrauen und Lebenszuversicht. Sie steht für ein neues Denken und für einen neuen Sozialgeist, auch im Umgang mit Wissenschaft und Technik, für eine neue Gesundheit und Lebenskraft. Es kann sein, dass die Corona-Maßnahmen wieder gänzlich zurückgenommen werden und alles so weiter geht wie zuvor, was viele Menschen erhoffen. Es kann aber auch sein – und ist meines Erachtens sehr viel wahrscheinlicher –, dass die Systeme von Sicherung und Kontrolle, «Schutz» und Abschirmung, «Keimbekämpfung» und «öffentlicher Hygiene», Impfung und Verhaltensnormierung, Digitalisierung und «Fernunterricht» in einem erheblichen Maße bleiben werden, zumindest latent, als Möglichkeit; sie wurden in der aktuellen Corona-Krise nicht erfunden, sondern waren längst konzipiert und folgen entsprechenden Willensrichtungen und gesellschaftlichen Visionen, wie nicht nur der Blick auf das chinesische Staatsgefüge lehrt – in seiner technologischen Ausrüstung, seinen sozialen Verhaltensnormen, seiner ökonomischen Effizienz, seiner maximalen Digitalisierung und Kontrolle. All diese Kräfte und Strebungen existieren ohne jeden Zweifel, und sie können eine Welt generieren, in der die wirkliche Waldorfpädagogik, ihr Menschenbild und ihre freiheitliche Lebens- und Sozialpraxis nicht mehr vorkommen – nicht mehr vorkommen können

und nicht mehr vorkommen sollen (wohl jedoch eine bis zur Unkenntlichkeit ausgedünnte, ehemalige Waldorfpädagogik, mit etwas Epochenunterricht und einzelnen Musikinstrumenten, Bewegungskunst auf Abstand, gegebenenfalls online ...). Eine solche Perspektive völlig auszublenden und sich gegen sie empört zu verwahren, scheint mir mit Blick auf die Weltlage und die gesellschaftlichen wie technologischen Entwicklungen unserer Gegenwart, auch die biotechnologischen Entwicklungen und Visionen, reichlich naiv – ich glaube, dass *kein* Oberstufenschüler dieser klugen und wachen Generation, der sich in den genannten Problemfeldern wirklich umgesehen hat, eine solche naive Hoffnung teilen würde. Es ist sehr, sehr einfach, mit vielen Jahrzehnten Abstand, den Menschen um 1933 politische Ahnungslosigkeit und Ignoranz vorzuwerfen, fehlende Urteils- und Perspektivenkraft. Wer von uns aber übersieht heute die Zusammenhänge des Kommenden? Und wer hat die Kraft, sich gegen den Strom zu stellen – und dies auch dann, wenn der «Strom» vor allem oder ausschließlich mit medizinisch-sozialen Gesichtspunkten argumentiert, mit den Motiven der «Gesundheit» und des «Schutzes von Leben», insbesondere des gefährdeten Lebens, mit Strebungen, die von uns allen als solche geteilt werden – wenn auch nicht in dieser Form.

★

«Freiheit *ist* nicht, sondern ist immer zu erkämpfen», schrieb Wenzel Götte in seiner hervorragenden Studie über die Frage der Autonomie der «Freien Waldorfschulen», und wie wahr dieser Satz ist, zeigt unsere Gegenwart. Die Waldorfschulbewegung in Italien hat sich Anfang Juni diesen Jahres gesellschaftspolitisch sehr engagiert zu Wort gemeldet mit einem Schreiben ihrer Präsidentin Claudia Gasparini, das an eine Vielzahl von Ministerien ging. Sie, die Assoziation der italienischen Waldorfschulen und ihre Präsidentin, fürchten sich offenbar nicht vor Restriktionen und Diffamierungen – und taten dies im Bewusstsein, dass sich auch Rudolf Steiner in der Gründungszeit der Schule öffentlich zu Wort gemeldet und sehr unbeliebt gemacht hat, allerdings nicht bei allen Menschen. Man findet auch neue Freunde, Vertreter einer freiheitlichen Zivilgesellschaft, wache Zeit- und Bundesgenossen, gegen den allgemeinen Konformitäts- und Anpassungsdruck – das zeigen die Erfahrungen der Gegenwart.

Wie aber gewinnt man Zugang zu den Kräften des kreativen Widerstands in schwierigen Situationen? Wie gewinnt man individuelle Urteilskraft in komplexen Lagen, die keine einfachen Antworten gestatten, und wie den wirklichen Willen und Optimismus zur Zukunft, jenseits der ängstlichen Anpassung? Ich bin der Überzeugung, dass es die Anthroposophie selbst war und die innere Beziehung zu Rudolf Steiner, in seinem eigenständigen und überaus mutigen

Vorgehen, die den Waldorfllehrern nach 1933 entscheidend den Rücken stärkten und weiterhalfen, ja, den gesamten Schulgemeinschaften, auch wenn sie sich nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten in einer insgesamt ohnmächtigen Position befanden. Im Herbst 1920, nunmehr vor 100 Jahren, hatte Rudolf Steiner in Dornach noch einmal betont, die Waldorfschule müsse in nächster Zukunft den Mut entwickeln, die wirkliche Loslösung vom Staat in einer neuen, dreigliedrigen Gesellschaftsform zu betreiben, in der das geistig-kulturelle Leben (zu der die Bildungseinrichtungen gehören) unabhängig von der ökonomischen und unabhängig von der staatlich-politischen Rechtssphäre arbeiten würden – sonst sei die ganze Waldorfschulbewegung «für die Katz» (12. Oktober 1920). Wenige Wochen zuvor hatte Steiner in einer Stuttgarter Lehrerkonferenz mit Nachdruck geltend gemacht, dass ihm an einer entschiedenen Vertretung der Konzeption einer autonomen Schule gelegen sei, nicht dagegen an einen «Kratzfuß» vor dem, was der eigentlichen Waldorfpädagogik ein «Gräuel» sei (22. September 1920). Was nach 1933 kam, war in der ersten Zeit der ängstlichen Anpassung und Unterordnung ein eindeutiger «Kratzfuß» vor dem, «was uns ein Gräuel ist», ehe die Kollegien sich eines Anderen und Besseren besannen. Auch heute stehen die Waldorfschulen – wenn auch unter ganz anderen politischen Vorzeichen und Umständen – in einer Situation, die, wie die Beiträge

dieses Kolloquiums zeigten, der wirklichen Waldorfpädagogik ein «Gräuel» ist. Enden wir beim «Kratzfuß» vor der Digitalisierungswelle und der online-Pädagogik, vor 5G und den sogenannten «Erfordernissen» der technisch definierten Moderne? Und enden wir bei der «sozialen Distanz», den Plexiglas-scheiben als Isolationsschutz des vereinzelt Individuums, beim geometrisch vermessenen Schulraum und Schulhof, den maskierten Gesichtern, den immer weiter geteilten Gruppen, dem tatsächlichen Ende der Schulgemeinschaft als Ganzheit – und der Befolgung und Umsetzung zahlloser administrativer Vorschriften, die unsere ganze Kraft und Zeit erfordern und zunehmend den Platz der früheren Kinderbesprechungen einnehmen, den Platz der wirklichen Zuwendung und humanistischen Pädagogik? Was für eine Lage für die Lehrerkollegien, aber auch für die Schüler und Eltern!

Man kann die Auffassung vertreten, dass den Waldorfschulen aktuell nichts anderes übrig bleibt, als zu hoffen, dass das alles nicht so, nicht so schnell oder nicht so schlimm kommt, vieles sich weiter «lockert» und «normalisiert»; man kann sogar behaupten, dass alles bei uns, in den Waldorfschulen, sehr engagiert und – angesichts der schwierigen Verhältnisse – im Grunde «optimal» läuft und dass unsere Schulen auch weiter gut daran tun, keinen Anstoß zu erregen und nicht aufzufallen, keine eigenständigen Positionen zu entwickeln und jede kritische Berichterstattung zu

unterbinden, schulintern und in übergeordneten Organen, was ja auch geschieht. Falls es je anders als erhofft kommt, darf man sich dann jedoch nicht wundern, in späteren Zeiten befragt zu werden, wie man tagespolitischen Mehrheitsmeinungen und Anpassungszwängen derart widerstands- und reflexionslos folgen konnte, derart gläubig einzelnen wissenschaftlichen Paradigmen unterlag und unter dem Druck einer «medikalisierten Gesellschaft» (Ivan Illich) alle anderen Erwägungen zum gefährdeten Wohl der Kinder und Jugendlichen, zu ihrem Sozial- und Entfaltungsraum vollkommen zurückstellte, ja, die entsprechenden Qualitäten in kürzester Zeit und weitgehend widerspruchslos opferte. Auch die Frage, ob es denn überhaupt noch der Waldorfschulen bedarf, wird in Zukunft eventuell gestellt werden – denn bekanntlich war ihre Gründung und ihr Ausbau nur möglich, weil Rudolf Steiner und seine Mitarbeiter einen unangepassten, eigenständigen und innovativen Weg gingen, in pädagogischer, wissenschaftlicher und medizinischer Hinsicht, einen Weg, der andere Werte verfolgte als die schon damals als einzig «systemrelevant» erachteten. Und weil Rudolf Steiner und seine Mitarbeiter zu diesen anderen Werten standen, auch öffentlich für sie in offensiver Weise einstanden (und naturgemäß viel Kritik auf sich zogen).

Natürlich kann es nicht heute nicht darum gehen, die Verordnungen einfach abzulehnen. Dennoch werden wir uns in Zukunft sehr wahrscheinlich fra-

gen müssen, ob die alleinige Anpassung und Einordnung, die Gefügigkeit und an manchen Stellen auch der vorauseilende Gehorsam, in Angst und Bangigkeit, angesichts unserer pädagogischen Aufgabe wirklich der richtige und einzige, «alternativlose» Weg war.

Was aber sollten und könnten die Waldorfschulen dann in der Gegenwart tun? so werden Sie vielleicht fragen. Ohne den Anspruch zu erheben, darauf die richtigen Antworten parat zu haben, scheinen mir persönlich im Moment vier Punkte vordringlich zu sein, als Lehren aus der Geschichte und aus der Reflexion über den Status quo.

Erstens: Ein Lehrer der Berliner Waldorfschule, Herbert Schiele, schrieb im Juni 1936 nach Stuttgart, es stelle sich für die Waldorfschulbewegung die Aufgabe, den «geistigen Charakter der Gesamtsituation» zu erfassen. Das erschiene mir auch in der Gegenwart vordringlich – dass wir alles tun, den «geistigen Charakter der Gesamtsituation» tiefer zu verstehen, statt, wie gegenwärtig an vielen Schulen, jeder internen Diskussion zur Corona-Lage auszuweichen, weil eine solche Diskussion die soziale Spannung der Schulgemeinschaften bzw. die Risse zwischen den verschiedenen Auffassungen möglicherweise vergrößert. Tatsächlich meine ich jedoch, dass wir aus der Polarität von Viruspanik, Sehnsucht nach totaler Sicherheit (in einem umschriebenen Bereich) und Anpassung versus

Verharmlosung, Fundamentalopposition und Verweigerung, am ehesten durch mehr Wissen und durch eine Hebung des Reflexionsniveaus herausfinden. Man muss tatsächlich sehr viel mehr über Virologie und Immunologie wissen als in den schlichten und zweckdienlichen Medienberichten kolportiert wird, um die Situation, die Effizienz, Angemessenheit *und* die Problematik mancher der getroffenen Maßnahmen, unter Einschluss der Testverfahren, genauer einschätzen zu können. Das hat unter anderem Thomas Hardtmuth mit seinen Arbeiten eindrucksvoll gezeigt; das von ihm zuletzt mit Christoph Hueck, Charles Eisenstein und Andreas Neider herausgegebene Buch «Corona und die Überwindung der Getrenntheit» würde ich als notwendige Lektüre jeder Waldorfschulgemeinschaft verstehen – das heißt *aller* Lehrer und Eltern –, um die schulinternen Diskussionen endlich auf ein anderes, der Waldorfschule angemessenes Niveau zu bringen. Liest man auch nur die fachlich hervorragenden Aufsätze von Hardtmuth, Hueck und Eisenstein dieses Bandes, so versteht man sehr viel mehr von der Impfproblematik und von der sozialpsychologischen Dynamik, in der wir uns gegenwärtig befinden, von «ID 2020» und der Ideologie der Kontrolle, von Isolationismus und gesellschaftlichem Autismus (im Sinne der Terminologie von Reinhard Lempp). «Was die Welt gegenwärtig in großem Stil erlebt, ist die Installation eines Kontrollmechanismus», formulieren die Leiter der Pädagogischen Sek-

tion am Goetheanum, Claus-Peter Röh und Florian Osswald. Selbst wenn Lehrer und Eltern sich zuvor nie mit diesen brisanten Feldern der gegenwärtigen Zivilisation auseinandergesetzt haben sollten, mit den schon lange vor Corona bestehenden Trends und Kräfterichtungen, verstehen sie nach der Lektüre des schmalen Buches mehr von der Gegenwart und der Welt, in der wir leben und auf die wir unsere Kinder und Jugendlichen vorbereiten müssen; sie verstehen dann auch mehr von der Gefährdung der freien Gesellschaft durch jenes «pathologische Misstrauen aller gegen alle», jene «Xenophobie» als «geistiger Epidemie des 20. Jahrhunderts», über die Stefan Zweig bereits vor langer Zeit geschrieben hat. Durch die Darstellung von Charles Eisenstein wird darüber hinaus, wie ich meine, sehr deutlich, dass der gegenwärtige «Krieg» gegen das Virus, als «Kampf» gegen einen definierten Feind, mit seinem geballten, medial maximal zugespitzten «Ruf nach Waffen», nach Unterwerfung, Sicherheit und maximaler Kontrolle, einer «Kriegslogik» folgt, einem hochproblematischen Konfliktschema, das wir aus den – am Ende gescheiterten – politisch-militärischen Feldzügen der letzten Jahrzehnte außerordentlich gut kennen, vom Kampf gegen die Taliban in Afghanistan, vom Kampf gegen die «Achse des Bösen», gegen Muammar al-Gaddafi oder Saddam Hussein. Immer ging es dabei um die Rettung unserer vermeintlich existentiell gefährdeten «Sicherheit» vor einem umschriebenen

Feind, eine eindimensionale Rettung, die von den beteiligten Regierungen mit maximaler Medienunterstützung als vollkommen alternativlos dargestellt wurde und furchtbare Folgeschäden produzierte – im ökonomischen, sozialen, ökologischen und politischen Bereich. Gerald Häfner schreibt in einer Analyse:

Die Reaktionsmuster [im «Krieg» gegen das Virus] sind überall gleich, es gibt durchaus Nuancen, die viel über die Denkweise und den Charakter bestimmter Politiker, über die Kultur eines Landes und über den Reifegrad einer Gesellschaft erzählen, doch die aggressiv-kämpferische Denkweise überwiegt. Darin zeigt sich ein Denk- und Reaktionsmuster, das ein feindliches Verhältnis zur Welt kultiviert, eine Handlungsweise im Kampfmodus, in Abwehr-, Eroberungs- oder Herrscherverhalten. Alles, was nicht integriert werden kann in den Rahmen des vertrauten Weltbildes, wird ausgeblendet oder vernichtet. Was dabei geschieht, ist das Gegenteil dessen, was in einer aufbauenden Weise im Umgang mit der Situation getan werden könnte oder sollte.

Charles Eisenstein weist darauf hin, wie kompliziert und vielschichtig die Bemühungen um eine Stabilisierung der Ökologie, der Klimasituation oder ähnliche Herausforderungen sind – und wie «einfach», plausibel und öffentlichkeitswirksam, daher auch populär, die Vernichtung oder Bekämpfung von spezifischen «Viren» scheint. Er arbeitet – wie zuvor schon andere Autoren – heraus, welche gefährliche Transformation der Gesellschaft dadurch möglicherweise eingeleitet wird, und bemerkt dazu:

Ich bin sicher, dass viele der Kontrollmaßnahmen, die heute in Kraft sind, in ein paar Monaten teilweise wieder gelockert werden. Teilweise gelockert, aber jederzeit griffbereit. Solange ansteckende Krankheiten kursieren, ist es nicht unwahrscheinlich, dass sie in Zukunft immer wieder in Kraft gesetzt werden, oder wir erlegen sie uns als neue Gewohnheiten selbst auf. Wie Deborah Tannen in einem *Politico*-Artikel über die anhaltende Veränderungen, die das Corona-Virus der Welt bringen wird, schreibt: «Wir wissen nun, dass Dinge anzufassen, in der Nähe anderer Menschen zu sein und Luft in geschlossenen Räumen zu atmen, riskant sein kann ... Es könnte

zu unserer zweiten Natur werden, vor einem Händedruck oder Berührungen des Gesichtes zurückzuschrecken, und so wie wir uns pausenlos die Hände waschen, könnte man fürchten, dass wir alle einer kollektiven Zwangsneurose zum Opfer fallen.» Gipfelt der Fortschritt der Menschheit nach Jahrtausenden, ja Millionen von Jahren der Berührung, des Kontakts und des Zusammenseins darin, solche Aktivitäten einzustellen, weil sie zu riskant sind?

Die von Eisenstein und anderen kritischen Autoren geltend gemachten Gesichtspunkte, die alles andere als «Verschwörungstheorien» sind, müssen meines Erachtens in «Freien Waldorfschulen» als Teil einer progressiven Zivilgesellschaft in nächster Zukunft ebenso bekannt werden wie die gesamte Problematik der modernen Biotechnologie in Verbindung mit den Optionen digitaler Kontrolle und Überwachung. «Worum es geht», so schrieb vor kurzem der Pädagoge Bernd Ruf, ist die «Vereinseitigung eines materialistisch-reduktionistischen, naturwissenschaftlich-technischen Menschen- und Weltverständnisses und der Versuch von dessen brachialer Umsetzung in gesellschaftliche Normen».

Es ist, das möchte ich betonen, keineswegs not-

wendig, dass die Lehrerkollegien in all diesen Problembereichen sachverständig sind; sie oder die Eltern können und sollten jedoch kundige Referenten dazu einladen und sich der Tatsache bewusst sein oder werden, dass sie auch im Hinblick auf die aktuelle, existentielle Krisenlage der Gesellschaft und Zivilisation einen eindeutigen *Bildungsauftrag* haben. Ich verstehe diesen Bildungsauftrag und diese Bildungschance dabei nicht nur als eine unterrichtsbezogene und -immanente. Ich möchte vielmehr daran erinnern, dass in der Stuttgarter Waldorfschule vor 100 Jahren am Abend mitunter «Freie Hochschulkurse» stattfanden, mit hochinteressanten Themen und Referenten, darunter zu brisanten Fragen der Zeitgeschichte. Der Besuch dieser Veranstaltungen für Studierende war selbstverständlich freiwillig, aber die Oberstufenschüler und die Eltern waren miteingeladen – und die Lehrer sowieso (von denen viele auch selbst am Abend referierten und diskutierten). Ich halte das für ein Zukunftsmodell; die Horizonterweiterung und der geistige Diskurs kommt mit Sicherheit der Schule zu gute, wir haben die notwendigen Räume und Möglichkeiten – und die Schüler sehen, dass wir mit gegenwärtigen und zukünftigen Fragen ringen, uns selbst weiter ausbildend auf den Weg machen, ohne allwissend zu sein. Einige der Schüler würden mit Sicherheit dazu kommen und die Schule würde interessanter und offener werden – eben nicht nur «Schule» im klassischen Sinne.

Sofern sich die Waldorfschulen im Sinne ihrer Gründung vor 100 Jahren («Waldorf 100») tatsächlich als innovative und sozial zukünftige Orte der Reifung und Persönlichkeitsentwicklung verstehen, als Einrichtungen, in denen der «Mut zur Wahrheit» an erster Stelle steht, auch pädagogisch an erster Stelle steht, so kommen sie meines Erachtens um eine sehr differenzierte Lageanalyse des komplexen Phänomens «Corona» nicht herum; sie sind diese Lageanalyse nicht zuletzt den Kindern und Jugendlichen schuldig, denen sie Orientierung vermitteln wollen und müssen, eine *Wirklichkeitsorientierung*, die von grundlegender Bedeutung für das entstehende Lebens- und Welt-*Vertrauen* des Heranwachsenden ist (Constanza Kaliks). Ich meine, dass es sich bei der erforderlichen Lageanalyse um eine positive und konstruktive Pflicht im oben genannten Sinne handelt, die die schon vorhandene Überforderung keineswegs ins Maßlose steigert, sondern die inhaltlich und sozial weiterführt, Sachlichkeit und Perspektive schafft. Durch die Hebung des Wissens- und Reflexionsniveaus über die täglichen Nachrichten der Medien hinaus, können nicht nur die Spaltungen innerhalb der Schulgemeinschaften und die Tendenz zum Verstummen sukzessive überwunden werden; vielmehr werden sich dadurch hochinteressante und zukunfts-vorbereitende Lehrinhalte ergebe. Wenn man sich beispielsweise mit den ökologischen Hintergründen schwerwiegender viraler Infektionskrankheiten aus-

einandersetzt – ich verweise dazu auf die ausgezeichneten Beiträge der Ärzte Matthias Girke und Georg Soldner sowie der Landwirte und Umweltschützer Ueli Hurter und Jean-Michel Florin in dem neuen Goetheanum-Buch zur Corona-Herausforderung –, so wird man sehr wach für die komplexe Schwierigkeit der Situation, vor der die Menschheit steht und die sie zu lösen hat, und dies keineswegs nur in symptomatischer Weise (durch maximalen Virenschutz). Vertieft man sich in diese Zusammenhänge, so versteht man wesentlich mehr und gewinnt schrittweise die eigene Urteilskraft, ja, das eigene Denken zurück, das in den letzten Monaten bei vielen Menschen wie ausgeschaltet wirkte, gebannt von medialen Berichten und reflexartigen Antworten, Panik und absoluter Willfährigkeit – oder Leugnung. In der wirklichen Auseinandersetzung und Vertiefung liegt, wie ich sagte, eine unzweifelhafte Chance der Orientierung und wir könnten mit den Waldorfschulgemeinschaften eine gesellschaftliche Modellfunktion paradigmenerübergreifender, vielperspektivischer Bildung wahrnehmen, an der es überall mangelt. Wir müssen tatsächlich den «geistigen Charakter der Gesamtsituation» auf ungleich höherem Niveau qualitativ zu erfassen versuchen.

Zweitens bin ich der Auffassung, dass es zu den Aufgaben der Freien Waldorfschule seit ihrer Begründung im Herbst 1919 gehörte, sich innerhalb und außerhalb

der Schulmauern für die bedrohten Qualitäten der Kindheits- und Jugendentwicklung mit allem Nachdruck einzusetzen. Rudolf Steiner legte intern, aber auch öffentlich mit eindrucksvollen Forschungsergebnissen dar, welche Bedeutung Nachahmung und Vertrauen, Angesicht, Antlitz, Nähe und Gemeinschaft, Bewegung, Musik, Kreativität und Religion für die gesunde Entwicklung des Kindes haben. Er arbeitete desweiteren heraus, welche unmittelbaren Beziehungsqualitäten dabei eine entscheidende Rolle spielen, wie Resilienz und Salutogenese, der Erwerb einer seelischen und leiblichen Gesundheit – anstelle einer Pathologisierung und Traumatisierung – veranlagt werden können, und die ersten Waldorflehrer traten mit diesen Themen auch ihrerseits in schriftlicher Form und auf Tagungen an die Öffentlichkeit. Der Schutz der Kindheit gehörte von Anfang an zu den essentiellen Zielen der Waldorfschule – «wir müssen den Kindern ihre Kindheit zurückgeben!», sagte Rudolf Steiner; damit war auch der Schutz der Kinder vor ökonomischen und industriellen, staatlichen und sonstigen Interessen gemeint. Es gehörte von Anfang an zu den Grundanliegen der Waldorfschulen, die soziale und ökologische Mitverantwortung der Kinder und Jugendlichen zu fördern und nicht die Angst vor dem Anderen, die Weltverbindung zu fördern anstelle von Rückzug und «sicherer» Isolation – und diese Anliegen wurden von Steiner und dem Lehrerkollegium ebenfalls öffentlich vertreten.

Das ist auch heute und in entschiedener Weise nötig, mehr als je zuvor. Es muss in Zukunft sehr deutlich werden, dass die Eltern und Lehrer nicht bereit sind, Essentiale der Kindheit und der kindlichen Entwicklung preiszugeben – und dass sie gesamtgesellschaftliche Lösungen der ökologischen und medizinischen Probleme einfordern, anstelle eines symptomatischen Viren-, Kontakt- und Isolations-«Schutzes».

Drittens bin ich davon überzeugt, dass die Schulgemeinschaften der «Freien Waldorfschulen» in Zukunft noch viel realer werden müssen. Die Waldorfschulgemeinschaft sollte gemäß ihrer Konzeption im Kleinen ein Modell für die verantwortliche Zivilgesellschaft der Zukunft entwickeln, in der sich jeder Einzelne mitgestaltend einbringt, insbesondere bei wesentlichen Fragen. «Wir brauchen für all die anstehenden Fragen eine transparente und öffentliche Debatte, das Abwägen unterschiedlicher Wege und am Ende die größtmögliche Beteiligung der Menschen an den Entscheidungen selbst. Das wird nicht von selbst kommen. Vielmehr muss man dafür kämpfen. Bereiten Sie sich gerne schon einmal darauf vor», schreibt Gerald Häfner in einem Goetheanum-Buchbeitrag mit Blick auf die zivilgesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart und nahen Zukunft. Das gilt auch für die Schulgemeinschaften der Waldorfschulen. Es können sich wie in der jetzigen Krisenlage spontane Assoziationen von

einzelnen, engagierten Eltern und Lehrer bilden, die nicht im Sinne des Vertretersystems organisiert sind, aber verbindlich und dabei außerordentlich flexibel, problemorientiert und aktiv vorgehen, kreative Lösungen oder zumindest Improvisationen in einer schwierigen Zeit suchen – und die klassische Dichotomie von Lehrer- und Elternrollen (und dazwischen stehenden «Vertretern») aufheben. Jan Göschen beschrieb zuletzt unter Aufgriff neuer sozialpsychologischer Literatur, wie sich «Disaster Communities» bzw. «Graswurzel»-Initiativen in Krisenlagen selbstorganisiert bilden können, mit hoher gegenseitiger Unterstützung der Beteiligten, wie sie Freiräume schaffen und ergreifen, rasch reagieren und handlungsfähig sind; er beschrieb aber auch, was passiert, wenn übergeordnete Leitungsgremien solche Initiativen nur als Störfall und Bedrohung ihrer zentralen Planungs- und Steuerungsaufgabe erleben, die sie ihrerseits im Sinne staatlich-dirigistischer Vorgaben (nach dem Modell von «Command und Control») schulintern, in «top-down» Manier, ausüben. Die ohnehin schon labile Schulgemeinschaft kann an einer solchen Spaltung endgültig zerbrechen; das gesamte, manifest werdende Problem kann jedoch auch als Anlass genutzt werden, die Frage der gemeinschaftlichen Organisation ganz neu zu stellen und, wie auch in der Gesamtgesellschaft, «neue Formen der Beteiligung und Entscheidung zu schaffen» (Häfner). Darin liegt eine große, unabwiesbare

Chance für die Zukunft. Die Schulgemeinschaften an Waldorfschulen *existieren* – im Unterschied zur Lage an vielen staatlichen Gymnasien, Realschulen oder Hauptschulen. Sie weiterzuentwickeln und auszubauen ist von großer Bedeutung.

Viertens bietet die aktuelle Krisenlage meines Erachtens die Möglichkeit – macht es jedoch auch notwendig –, die Frage nach dem geistigen Kern und der inneren Identität, auch der sozialen und spirituellen Identität der Waldorfschulen noch einmal ganz neu aufzuwerfen, das aber heißt zugleich: die Frage nach der Bedeutung der Anthroposophie und der anthroposophischen Menschenkunde für die heute vorhandenen Lehrerkollegien und Schulen zu stellen. Wenn sich erweist, dass die nun angebrochene Epoche einer existentiellen Gefährdung der Waldorfschulen nicht durch Abwarten und Stillhalten, durch Schweigen und Anpassung zu meistern ist – wofür manches spricht –, so gilt es, sich der Auseinandersetzung im Bewusstsein der Bedeutung und des Wertes der Anthroposophie aktiv zu stellen. Dass dies beispielsweise auch im Hinblick auf den Rassismus- und Antisemitismus-Vorwurf gegenüber Rudolf Steiner und der Anthroposophie sinnvoll ist, hoffe ich in einem meiner letzten Bücher gezeigt zu haben. Es ist nicht zukunfts vorbereitend, Unterstellungen und Vorwürfe dieser Art mehr oder weniger stillschweigend hinzunehmen und «auszusitzen» beziehungsweise das

schwierige Thema (oder gar das Gesamtthema «Rudolf Steiner und die Anthroposophie») an Waldorfschulen zu vermeiden, sich «frei» davon zu geben und Kritiker zu ignorieren oder zu hofieren; es ist auch nicht zukunfts vorbereitend, die spirituellen Grundlagen der Waldorfpädagogik, die dem rassistischen, antisemitischen, menschenverachtenden und totalitären Denken *diametral* gegenüberstehen, so selten und so zurückhaltend zu thematisieren, wie dies in der jüngsten Vergangenheit an vielen Schulen geschah – gegenüber der Öffentlichkeit, aber auch gegenüber der schulinternen «Öffentlichkeit» der Eltern und Schüler. Von einer «bedeutenden Konzentration auf den Kern der Schule hin», einer neuen «Besinnung auf die Menschenkunde Rudolf Steiners» und die «Methoden der neuen Erziehungskunst» in der schweren Zeit des Nationalsozialismus sprach der Berliner Lehrer Ernst Weißert im Rückblick – einer Besinnung auf den «geistigen Kern» der Waldorfschule. Was damals in der Notlage, wenn auch nur im Verborgenen kleiner Gemeinschaften oder zumindest im Bewusstsein vieler Beteiligten nachweislich gelang, sollte in der Gegenwart, unter sehr viel günstigeren Umständen, ohne Verbot und Verfolgung, auf keinen Fall von uns versäumt werden – und scheint mir im eigentlichen Sinne existenzsichernd zu sein, identitätsbildend und weiterführend.

Man kann das solchermassen Notwendige, wie ich meine, auch mit dem schlichten Begriff der «Zivil-

courage» umschreiben. Darunter wird gemeinhin der Mut von Menschen zum eigenen Urteil und zum Einsatz für soziale Werte, für Menschenwürde, Menschenrechte und Demokratie verstanden – ohne Rücksicht auf eventuelle Reaktionen der Öffentlichkeit oder der Obrigkeit. Die Waldorflehrer hatten, das ist hoffentlich durch den ersten Teil meines Referates deutlich geworden, eine so verstandene «Zivilcourage» von 1933 bis 1941 in den Schulgebäuden, im *Innenraum ihrer Pädagogik*, durchaus entwickelt, innerhalb ihres Unterrichts und ihrer Erziehung, die sie im Geist ihrer anthroposophischen und humanistischen Werte kompromisslos weiterführten, obwohl sie über keine restlos homogene Elternschaft verfügten und daher ein nicht unerhebliches Risiko eingingen (wie unter anderem das Schicksal von Hans Rutz zeigt). Heutzutage, in der Corona-Situation und in unserem demokratischen Staatswesen, müssen die Schulen eine solche Zivilcourage meines Erachtens auch *öffentlich* entfalten, obwohl sie damit zur Zielscheibe vieler diffamierender Angriffe werden können, die der Anthroposophie und den anthroposophischen Einrichtungen schon seit Jahrzehnten um die Ohren fliegen – vom angeblichen «Okkultismus» bis zur vermeintlichen Kollaboration mit rechtsextremen Kräften. Inmitten einer digitalisierten Maschinenwelt müssen wir mit allem Nachdruck und mit aller Zivilcourage für das Wesen und die Würde des Menschen, seine Beziehungen und Begegnun-

gen, sein Lebens- und Weltvertrauen neu einstehen, können das aber auch. Die Kinder und die «pädagogischen Räume» – die echten, und nicht die virtuellen – brauchen unseren Schutz, unsere Verteidigung und unseren Mut, in der «Empfindung der Verantwortung für das Ganze».

Sicher unterliegen auch Waldorfschulen gesetzlichen Vorschriften und behördlichen Anordnungen. Aber je tiefer und je empfindlicher diese in den Kernbereich pädagogischer Verantwortung und kindlicher Entwicklungsbedürfnisse eingreifen, um so mehr entstehen für die Waldorfschulen konkrete Gestaltungsaufgaben. Aus dieser schwierigen Verantwortung können Pädagogen wie Eltern nicht heraustreten, indem sie staatlichem Handeln lediglich Platz machen. Ein solches Sich-Heraushalten wäre nicht neutral, sondern fatal, es wäre das Gegenteil dessen, was Kinder brauchen und was Waldorfpädagogik ausmacht. «Was aus einer Krise entsteht, liegt in unserer Hand. Die Art, wie wir eine Krise verstehen sowie die Entschlüsse, die wir in ihrem Angesicht fassen, entscheiden mit darüber», schrieb Gerald Häfner. «*Wir müssen tatsächlich den Kindern ihre Kindheit zurückgeben! Das ist eine Aufgabe der Waldorfschule.*» (Rudolf Steiner)

Literatur

DEUCHERT, NORBERT: «Zur Geschichte der Waldorfschule 1933 – 1940» und «Der Kampf um die Waldorfschule im Nationalsozialismus», in: *Berichtsbeft des Bundes der Freien Waldorfschulen*. Stuttgart Dezember 1984/87. Wiederabdruck in: *Flensburger Hefte*, Sonderheft 8, 1991, S. 95 – 130.

EISENSTEIN, CHARLES; HARDTMUTH, THOMAS; HUECK, CHRISTOPH; NEIDER, ANDREAS: *Corona und die Überwindung der Getrenntheit. Neue medizinische, politische, kulturelle und anthroposophische Aspekte der Corona-Pandemie*. Stuttgart 2020.

FLORIN, JEAN-MICHEL: «Corona und biodynamische Landwirtschaft». In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 77 – 87.

FRIELINGS DORF, VOLKER: *Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim 2019 (Kapitel 3: «Bedrohung, Existenzgefährdung und Schließung der Waldorf-

- schulen im Dritten Reich (1933 – 1945)», S. 153 – 202)
- GIRKE, MATTHIAS; SOLDNER, GEORG: «Konsequenzen von Covid-19: Perspektive der Anthroposophischen Medizin». In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 35 – 54.
- GÖSCHEN, JAN: «Konsequenzen von Covid 19 – Perspektiven der Anthroposophischen Heil- und Sozialpädagogik, Sozialtherapie und inklusiven Sozialgestaltung». In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 179 – 198.
- GÖTTE, WENZEL M.: *Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*. Stuttgart 2006 (Dissertation Universität Bielefeld Juni 2000).
- HÄFNER, GERALD: «Geschichte nach vorne verstehen: Die Krise als Chance – Zur gesellschaftlichen Dimension der Covid-19-Pandemie». In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 147 – 169.
- HAID, CHRISTIANE: «Die verdeckte Sonne – Wirklichkeit, Sprache und Kunst in Zeiten von Corona.» In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 21 – 33.

- HURTER, UELI; FLORIN, JEAN-MICHEL: «Herausforderungen und Perspektiven der Corona-Krise in der Land- und Ernährungswirtschaft». In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 67 – 75.
- HUSEMANN, ARMIN: *Seelische Störungen bei Erwachsenen nach in der Kindheit erlittener nationalsozialistischer Verfolgung*. Dissertation Universität Tübingen 1980.
- DERS.: «Medizinisches Denken und ärztliche Moral». In: *Form, Leben und Bewusstsein*. Stuttgart 2015, S. 317 – 340.
- KALIKS, CONSTANZA: «Aspekte zum Umgang mit der Corona-Krise für die Jugend.» In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 123 – 128.
- LOBO, SASCHA: *Realitätsschock. Zehn Lehren aus der Gegenwart*. Köln 2019.
- PRIESTMAN, KAREN: *Illusion of Coexistence: The Waldorf Schools in the Third Reich, 1933 – 1941*. Dissertation. Wilfried Laurier University 2009.
- RÖH, CLAUS-PETER; OSSWALD, FLORIAN: «Pädagogik in Zeiten der Corona». In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 139 – 146.

- RUF, BERND: «Denn wenn ihr nicht Nein sagt ...» Von der Kindheit in der Coronakrise und dem Mut des Lehrers zur Wahrheit». In: *Das Goetheanum. Wochenschrift für Anthroposophie*. Ausgabe 22, 29. 5. 2020, S. 6 – 9.
- SELG, PETER: *Der geistige Kern der Waldorfschule*. Arlesheim 2017 (2009).
- DERS.: *Rudolf Steiner. 1861 – 1925. Lebens- und Werkgeschichte*. Sieben Bände. Arlesheim 2017 (2012).
- DERS.: *Die Intentionen Ita Wegmans. 1925 – 1943*. Arlesheim 2019.
- DERS.: *Anthroposophie und Waldorfpädagogik*. Arlesheim 2019.
- DERS.: *Erzwungene Schließung. Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer nach dem Ende der Waldorfschule im deutschen Faschismus» (1938)*. Arlesheim 2019.
- DERS.: *Rudolf Steiner, die Anthroposophie und der Rassismus-Vorwurf. Gesellschaft und Medizin im totalitären Zeitalter*. Arlesheim 2020.
- DERS.: *Nach Auschwitz. Auseinandersetzungen um die Zukunft der Medizin*. Arlesheim 2020.
- DERS.: «Eine medikalisierte Gesellschaft?» In: Hurter, Ueli; Wittich, Justus: *Perspektiven und Initiativen zur Coronazeit*. Dornach 2020, S. 199 – 234.

- DERS.: *Das Mysterium der Erde. Aufsätze zur Corona-Zeit*. Arlesheim 2020.
- DERS.: *Der Untergang des Abendlands? Rudolf Steiners Auseinandersetzung mit Oswald Spengler*. Arlesheim und Dornach 2020.
- STEINER, RUDOLF: *Gesamtausgabe (GA)*.
- WEMBER, VALENTIN: *Was will Waldorf wirklich? Die unbekannte Erziehungskunst Rudolf Steiners*. Tübingen 2019.
- WERNER, UWE: *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933 – 1945)*. München 1999, S. 94 – 139 sowie S. 207 – 241.
- DERS.: *Waldorfschulen im nationalsozialistischen Deutschland. Eine kleine Monografie*. Hamburg 2017.
- ZWEIG, STEFAN: *Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Stockholm 1942.



Peter Selg

Erzwungene Schliessung

Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer zum Ende der Waldorfschule im deutschen Faschismus (1938)

312 Seiten, 24 Abb., gebunden, ISBN 978-3-906947-37-2

Am Vormittag des 30. März 1938 sprachen die Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule zum letzten Mal nach der Zwangsschließung ihrer Schule durch das württembergischen Kultusministeriums zu ihren Klassen, in einer «Schlussfeier», der 555 Schüler beiwohnten. In den erhalten gebliebenen Ansprachen leuchtet der «wahre» Geist der Waldorfschule in seltener Reinheit auf, der Geist einer neuen Pädagogik und ihres Gemeinwesens, einer neuen Erziehungskunst und ihrer gemeinschaftlichen Stätte – ein Respekt vor dem Wesen der Freien Waldorfschule, eine Humanität und ein Atem der Freiheit, der in fundamentaler geistiger Opposition zum NS-Regime stand. Das Buch vereinigt die Ansprachen und enthält darüber hinaus die bisher umfangreichste Studie zum Verhalten der Waldorfschulen in der Zeit des deutschen Faschismus.

VERLAG DES ITA WEGMAN INSTITUTS



Peter Selg

Rudolf Steiner, die Anthroposophie und der Rassismus-Vorwurf

Gesellschaft und Medizin im totalitären Zeitalter

298 Seiten, 2 Abb., Broschur, ISBN 978-3-906947-44-0

Zum 100. Jubiläumsjahr der Anthroposophischen Medizin und nicht endenden Vorwürfen über den angeblichen Rassismus und Antisemitismus im Werk Rudolf Steiners, die zuletzt 2019 in den Zeitungsberichten über die Waldorfschulen unisono wiederholt wurden, behandelt die Veröffentlichung von Peter Selg diesen Themenkreis. Sie ordnet ihn in das Gesamtpanorama der Kritik an Rudolf Steiner seit der Begründung der Anthroposophie ein, setzt sich mit den Methoden und Vorwürfen, aber auch mit den Kernintentionen Rudolf Steiners auseinander. Woran liegt es, dass ein so moderner, innovativer, humanistischer und kosmopolitischer geistiger Arbeitsansatz, der nachweislich zu hervorragenden Resultaten führen kann, in dieser Weise deformiert und öffentlich diffamiert wird?

VERLAG DES ITA WEGMAN INSTITUTS