

Pädagogisches Seminar
an der Rudolf-Steiner-Schule Nürnberg
Kursjahr 2021/2022
Motivarbeit

Disziplin und Strafe in der Waldorfpädagogik

Eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Strafe
und ihrem Zusammenhang mit Disziplinierungsprozessen

Anna Berger
Untere Söldnersgasse 8
90403 Nürnberg
01781702659
anna-sophia-berger@web.de
Abgabetermin: 15.06.2022

Finsternis, Licht, Liebe

Dem Stoff sich verschreiben,
Heißt Seelen zerreiben.

Im Geiste sich finden,
Heißt Menschen verbinden.

Im Menschen sich schauen,
Heißt Welten erbauen.

Rudolf Steiner, Stuttgart, 11. April 1924

Inhaltsverzeichnis

1.	Ohne Strafe keine Disziplin?	2
2.	Das Phänomen der Strafe in der Waldorfpädagogik	3
2.1	Das Wesen der Strafe	3
2.2	Der Zweck der Strafe	5
2.3	Die Wirkung der Strafe	7
2.4	Vorbeugende Maßnahmen zur Vermeidung von Strafen	8
3.	Strafe und Disziplin	11
3.1	Zum Phänomen der Disziplin	11
3.2	Die Entfaltung der Ordnungsfähigkeit ohne Strafen	12
4.	Die Kinder als Spiegel unseres Selbst	15
	Literaturverzeichnis	18
	Wahrheitsgemäße Erklärung	19

1. Ohne Strafe keine Disziplin?

„Strafe muss sein!“ Dieser kleine, so unscheinbare Satz ist sicherlich dem ein oder anderen nicht nur aus der Schulzeit bekannt. Seine Gestalt lädt dazu ein, ihn inflationär, ja gar unüberlegt zu gebrauchen. Doch sind sich die Nutzer*innen dieses Satzes nur selten über seine Tragweite bewusst. Wie viele Lehrkräfte führen ihn aus, weil er sich vor langer Zeit in ihrem Gedächtnis verankert hat und bis heute nicht hinterfragt wurde. Muss Strafe denn wirklich sein? Und wenn ja, warum? Worin liegt die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit begründet?

Sophia Richter stellt in ihrem Buch „Pädagogische Strafen in der Schule: Eine ethnographische Collage“ fest, dass nun seit mehr als 50 Jahren das Phänomen des Strafens zumindest in der pädagogischen Fachliteratur an Bedeutung verloren hat,¹ und das, obwohl das Strafen in der erzieherischen Praxis, ob an Waldorf- oder Staatsschulen nach wie vor ein Feld ist, das der Diskussion und Beschäftigung bedarf.²

Dabei geht es weniger darum, sich als Lehrkraft in der Praxis für oder gegen das Strafen zu entscheiden, sondern vielmehr darum, sich seine eigene Strafpraxis, deren Beweggründe und Auswirkungen bewusst zu machen. Denn so wirksam Strafen in der Schule scheinen mögen, so weitreichend sind oft die daraus resultierenden Folgen.³

Wirft man in der pädagogischen Fachliteratur einen Blick auf den Verlauf des Strafdiskurses, so kann man feststellen, dass sich der Umgang mit Strafen und das Denken über Strafen über die Jahrhunderte und zuletzt über die Jahrzehnte stark gewandelt hat. Während Anfang des 20. Jahrhunderts die Strafe als „Instrument der Erziehung“⁴ angesehen wurde und das pädagogisch richtige Strafen und somit die Strafenden, also die Pädagog*innen selbst, im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen standen, lenkte man in den 1960er Jahren den Fokus auf die zu Bestrafenden und die möglichen Gefahren einer Strafpraxis in der Pädagogik.⁵

Auffallend und interessant ist dabei aber nun, dass diesbezüglich vermehrt der Begriff der Disziplin auf dem Tapet erscheint, wodurch nach und nach der Zusammenhang zwischen Disziplin und Strafe in den Vordergrund getreten ist.⁶ Dies legt ausgehend von den grundsätzlichen Überlegungen zu Strafen in der Erziehung die Frage nach den Bezügen zwischen Disziplin und Strafe nahe. Könnte tatsächlich ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Disziplin und

¹ Vgl. RICHTER, SOPHIA: Pädagogische Strafen in der Schule: Eine ethnographische Collage. Weinheim 2019, S. 16.

² Vgl. RICHTER 2019, S. 17.

³ Vgl. GORDON, THOMAS: Die Familienkonferenz: Erziehen, ohne zu strafen. Hamburg 1993, S. 95ff.

⁴ RICHTER 2019, S. 23.

⁵ Vgl. ebd., S. 22ff.

⁶ Vgl. ebd., S. 25.

Strafe bestehen, sodass der Prozess der Disziplinierung gar nicht ohne das Strafen gedacht werden kann?

Dieser Fragestellung soll nun in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der Waldorfpädagogik nachgegangen werden. Ausgangspunkt hierfür ist das Phänomen der Strafe und ihr Verständnis in der Waldorfpädagogik. Hierzu werden Ausführungen zum Wesen, zum Zweck und zu Auswirkungen von Strafen gemacht. Daran anknüpfend sollen die Überlegungen zur Strafe mit den Begriffen der Disziplin und des Disziplinierens in Verbindung gebracht werden. Nach einer kurzen Betrachtung des Disziplinbegriffes soll die Herstellung und Förderung von Disziplin grundsätzlich und im Anschluss speziell vor dem Hintergrund des Strafens in den Blick genommen werden. Den Abschluss bildet ganz im Sinne der Waldorfpädagogik der Blick auf das Kind als Spiegel unseres gestraften und disziplinierten Selbst, um in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Selbsterziehung und Selbstdisziplin der Lehrkräfte zu betonen.

2. Das Phänomen der Strafe in der Waldorfpädagogik

Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Strafe in der Waldorfpädagogik lässt sich in Erich Gaberts Ausführungen zu „Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes“ von 1951 finden. Kritiker und Gegner der Waldorfpädagogik zitierten aus diesem Werk des Öfteren, um die Methoden der Waldorfpädagogik in Frage zu stellen.⁷ Sicherlich können die im zeitlichen Abstand von 70 Jahren niedergeschriebenen Gedankengänge von Erich Gabert an mancher Stelle irritierend, wenn nicht gar befremdlich auf den*die Leser*in von heute wirken, und dennoch oder gerade deswegen möchte ich die Grundgedanken, die auf Aussagen Rudolf Steiners basieren, herausarbeiten, um daran anknüpfend Leit motive für die Diskussion um Straf- und Disziplinfragen und ihre Zusammenhänge greifbar zu machen.

2.1 Das Wesen der Strafe

So geht Gabert davon aus, dass Strafe dort gründet, wo der Mensch „Fehlhandlungen [...] aus seinen moralischen, seinen charakterlichen Fehlern und Schwächen heraus begeht.“⁸ Er stellt fest, dass im Moment der Tat das Bewusstsein des Handelnden getrübt ist und er erst nach begangener Tat und den damit einhergehenden Folgen die Wirklichkeit sehen kann.⁹ Dies

⁷ Vgl. bspw.: KISSLER, ALEXANDER: Rache der Anthroposophen, unter: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/umstrittenes-waldorfschulen-buch-rache-der-anthroposophen-1.703419>, Süddeutsche Zeitung vom 17.05.2010 (zuletzt aufgerufen am 01.06.2022).

⁸ GABERT, ERICH: Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes, Menschenkunde und Erziehung 1, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle, Bund der Freien Waldorfschulen, Düsseldorf 1951, S. 11.

⁹ Vgl. ebd., S. 15.

bedeutet Rudolf Steiner zufolge, dass „[d]ie schlechte Tat als solche, unmittelbar so, wie sie ist, [...] eigentlich nie gewollt“¹⁰ ist. Welche Qualität die eigene Tat eigentlich hat, ist dem Handelnden nicht bewusst, wodurch ein Erlebnis notwendig wird, um ein „Aufwachen“ aus diesem getrübbten Bewusstseinszustand anzuregen.¹¹ Den Moment, in dem der „täuschende Bewußtseins-Schleier“ zerrissen wird, könnte dann als Strafe bezeichnet werden.¹²

Bedeutsam für das Aufwachen gegenüber der eigenen Tat „[...] ist gerade der mit der Reue verbundene Schmerz, durch den [...] tief und gewaltsam in die Seele, in die Vorstellungswelt und Bewußtseinslage des Menschen hineingegriffen wird.“¹³ Ohne ein Erlebnis des Schmerzes kann Gabert zu Folge ein Aufwachen aus tieferen Bewusstseinsstufen nicht erfolgen, was den Schmerz zu einem Schlüsselmoment hinsichtlich des Strafphänomens erhebt.¹⁴

Versetzen wir uns nun in den konkreten schulischen Kontext, könnte Strafe eine Situation bedeuten, in welcher die Lehrkraft ein Kind auf die Qualität seines Verhaltens aufmerksam macht, indem sie ein Erlebnis für das Kind schafft, das im Kind Schmerz auslöst und dadurch sein Bewusstsein für seine Tat weckt. Diesen Überlegungen zu Folge könnte nun fälschlicherweise davon ausgegangen werden, dass es die Aufgabe der Lehrkräfte ist, den Kindern Schmerzen zuzufügen, da sie nur dadurch aufwachen und sich über ihre Verhaltensweisen bewusst werden können. Im Grunde mag diese Annahme auch zutreffen, jedoch ist die konkrete Ausgestaltung des Zufügens von Schmerzen weitaus weniger drastisch zu sehen, als dies zunächst in der eigenen Vorstellungswelt auftreten mag.

Hierfür möchte ich ein kurzes Beispiel von Rudolf Steiner anführen, um die Begrifflichkeit des Schmerzes etwas greifbarer zu machen. Dieser berichtete in einem seiner Vorträge von einem Lehrer an der Stuttgarter Freien Waldorfschule:

„Der bemerkte eines Tages, daß seine Schüler, wie das ja periodisch aufzutreten pflegt, anfangen, sich während der Stunde Briefchen zu schreiben. Er tat nichts weiter, als daß er mit einer schnellen Gedankenwendung seinen Geschichts-Unterricht auf die Entwicklung des Postwesens lenkte und davon erzählte. Die Schüler waren überrascht, dann beschämt, und das Briefeschreiben unterblieb, ohne daß weiter ein Wort darüber gefallen wäre.“¹⁵

Das Erwecken eines Schamgefühls beim Kind, das eben nicht öffentlich kundgetan und damit nicht in einer Demütigung endet, kann „tief aufweckend“ wirken, ohne dass das Kind sich

¹⁰ GABERT 1951, S. 23.

¹¹ Vgl. ebd., S. 13ff.

¹² Ebd., S. 16.

¹³ Ebd., S. 18.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 16.

¹⁵ Ebd., S. 62.

sichtbar vor Schmerzen windet.¹⁶ Doch auch hier ist Kreativität und Feingefühl gefragt, um das Kind nicht innerlich zu verhärten, indem es sich bloßgestellt fühlt, sondern vielmehr zu fördern, indem im besten Fall das lediglich innerlich wirkende Schamgefühl in einer durch den Willen des Kindes angetriebenen äußeren Handlung sichtbar wird.¹⁷ Um dieses Feingefühl immer wieder in sich zu wecken, ist es notwendig, sich stets den konkreten Zweck des Strafens vor Augen zu führen, welcher in einem nächsten Schritt dargestellt werden soll.

2.2 Der Zweck der Strafe

Aida S. de Rodriguez ist Gründerin der freien Schule APEGO in Berlin und setzt sich stark für die Rechte von Kindern auf ein selbstbestimmtes und gewaltfreies Aufwachsen ein, wodurch sie jegliche Straf- und Belohnungssysteme ablehnt.¹⁸ Sie geht davon aus, dass sich Erwachsene erhoffen, durch Strafen bzw. Belohnen ihre Kinder dazu zu veranlassen, ihr von den Erwachsenen als falsch erachtetes Verhalten zu überdenken und es zukünftig anders zu machen.¹⁹ Sie lenkt damit den Fokus darauf, dass es schließlich die Erwachsenen sind, die über die Qualität des Verhaltens des Kindes entscheiden, durch das Strafen bzw. Belohnen ihre eigenen Vorstellungen durchsetzen sowie ihr Handeln damit rechtfertigen, dass es zum Besten des Kindes sei und dieser hohe Zweck die Mittel heilige.²⁰ Sie beschreibt Strafe demnach als ein Machtinstrument der Erwachsenen gegenüber den Kindern, zum Zwecke der Durchsetzung des eigenen Willens und zur Formung der Kinder nach den eigenen Vorstellungen.

Was Rodriguez hier anspricht, ist das Risiko, das Instrument der Strafe des Zweckes zu entfremden, welches sicherlich besteht, wenn der erwachsene Mensch sich seiner Position und Verantwortung als Erziehender nicht bewusst ist. Es wäre falsch zu denken, der Lehrkraft sei es allein aufgrund ihres Amtes erlaubt, über das Kind zu herrschen und ihm den rechten Weg zu weisen.²¹ Vielmehr kann die Lehrkraft als Begleiterin oder Impulsgeberin bezeichnet werden, die das Kind, das sich in vielerlei Hinsicht noch träumend gar schlafend im vollkommenen Vertrauen dem Erwachsenen hingibt, zum Aufwachen anregt.²² Da das Kind in den ersten

¹⁶ Vgl. GABERT 1951, S. 62.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 62f.

¹⁸ Vgl. hierzu: <https://apego-schule.de/schulkonzept-und-bildungsziele/> (zuletzt abgerufen am: 05.06.2022).

¹⁹ RODRIGUEZ DE, AIDA S.: Es geht auch ohne Strafen! Kinder auf Augenhöhe begleiten. Impulse für Familie, Kita und Schule. München 2019, S. 35.

²⁰ Vgl. ebd., S. 34.

²¹ Vgl. SCHWANENFLÜGEL VON, MARKUS: Mut zur Disziplinlosigkeit, unter: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2007/1107p003ImGespraech.pdf, Erziehungskunst 11/2007, S. 1255-1261 (zuletzt abgerufen am: 07.06.2022).

²² STEINER, RUDOLF: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Erziehungskunst I, Erster Vortrag, Stuttgart, 21. August 1919, Dornach 1975, Abs. 12; Abs. 17ff.

Jahrsiebten zunächst noch ganz im ätherischen und dann im astralischen Leib des Erwachsenen lebt, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, eine Unterstützung für das Kind zu sein, seinen eigenen ätherischen und astralischen Leib zur Geburt zu bringen, also die Kräfte im Kind anzuregen, damit das Kind zu sich kommen kann und sich zu einem autonomen freien Menschen entwickeln kann.²³

Das Ziel, durch Strafen gehorsame Kinder heranzuerziehen, die sich in ein System mit vorherrschenden Konventionen und Erwartungen der Erwachsenen einpassen, widerspricht der in der Waldorfpädagogik angestrebten „Erziehung zur Freiheit“. Denn Gehorsam verhindert gerade das angestrebte freie Denken und Handeln und die damit verbundene Verantwortlichkeit, sondern fördert vielmehr eine Abhängigkeit von Autoritäten und den Verlust der Selbstreflexion und -kontrolle.²⁴

Strafe ist in diesem Sinne eben gerade kein Instrument der Lehrkraft, das Kind nach den eigenen Vorstellungen zu formen, sondern vielmehr eine Möglichkeit, die inneren im Kinde angelegten Kräfte anzuregen, damit das Kind ein eigenes Bewusstsein über sein Verhalten in Fällen entwickeln kann, in welchen das Bewusstsein eben noch getrübt ist.²⁵ Das „[...] eigentliche Kernstück [des Strafens] [...] ist [also] die dabei stattfindende Bewusstseins-Umänderung“²⁶. Dabei liegt es zu jeder Zeit in der Verantwortung der Lehrkraft, adäquate Erlebnisse für das Kind zu schaffen, die trotz eines eintretenden Schmerzes auf das Kind bewusstseins-erweckend und förderlich wirken.²⁷ Denn es kann, und hier gehe ich mit Rodriguez konform, Autonomie nur dadurch erreicht werden, indem eine Orientierung an den Maßstäben des Kindes und nicht an den Vorstellungen der Lehrkraft stattfindet.²⁸ Denn dadurch besteht die Gefahr, zu früh bestimmte „Dinge erzieherisch zu ‚korrigieren‘, die schlicht zur natürlichen menschlichen Entwicklung gehören.“²⁹ Strafen kann nach Gabert demnach allein den Sinn haben, „[...] solche Kräfte in der Seele aufzurufen, daß das Bewußtsein auf solche Fälle sich auch erstreckt, die sonst bewirken, daß das Bewußtsein sich ausschaltet.“³⁰

Dass dies sicherlich ein schwieriges Unterfangen ist, möchte ich hier gar nicht bestreiten. Gerade das Schärfen des eigenen Bewusstseins für die Komplexität und die Anforderungen, die das Strafen an die Lehrkräfte stellt, sollte einen achtsamen Umgang mit dem Phänomen des

²³ Vgl. STEINER, RUDOLF: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach 1981, Abs. 48ff.

²⁴ Vgl. GORDON 1993, S. 142.

²⁵ Vgl. GABERT 1951, S. 23.

²⁶ Ebd., S. 22.

²⁷ Vgl. ebd., S. 50f.

²⁸ Vgl. RODRIGUEZ 2019, S. 33.

²⁹ Ebd., S. 103.

³⁰ GABERT 1951, S. 23.

Strafens fördern. Der Zweck des Strafens einer Bewusstseinsweiterung bzw. -erhellung sollte demnach in der Strafpraxis der Lehrkraft stets präsent sein.

2.3 Die Wirkung der Strafe

Welch eine heikle Angelegenheit das Bestrafen von jungen Menschen ist, wird zudem klar, wenn man sich die möglichen Folgen dieser Praxis vor Augen führt.

So weist Rodriguez darauf hin, dass „Kinder, die für Fehler, einen eigenen Willen oder für ein aus erwachsener Sicht inadäquates Verhalten [...] bestraft werden, [...] das Vertrauen in [Erwachsene], in die Gewissheit, geliebt zu werden, in die eigenen Gefühle und letztlich auch an sich selbst [verlieren]“³¹. Gordon fügt dem hinzu, dass „[...] auf Macht pochendes Strafen tatsächlich Aggression bei Kindern hervorruft.“³² Denn durch das Strafen verweigere man den Kindern auf welche Weise auch immer Bedürfnisse, deren Nicht-Befriedigung zu einer Frustration und einer damit einhergehenden Aggression führten.³³

Die Strafe sollte demnach dem Kind in der Art und Weise entgegenkommen, dass klar ist, dass „[...] die Strafe nichts mit der Willkür der Erwachsenen zu tun hat, sondern einzig und allein aus der von allen persönlichen Seelenregungen unabhängigen Gerechtigkeit entspring[t].“³⁴ Der Lehrkraft ist demnach die Herausforderung auferlegt, in einer sachlichen fast innerlich unbeteiligten Haltung und zudem in gerechter Weise zu strafen.³⁵ Die eigenen inneren seelischen Regungen, wie Wut oder Zorn sind demnach zurückzustellen, um im klaren Bewusstsein des Zweckes der Strafe zu bleiben.³⁶

An diesem Punkt ist es bedeutsam zumindest einen kurzen Blick auf das Verständnis des gerechten Strafens zu werfen, um auch hier die Herausforderungen aufzeigen zu können. Hierzu führt Gabert aus, dass darunter „[...] gerade die Fälle [zu] verstehen [sind], wo die Tat und die Folge einander in innerer Logik entsprechen, wo die Folge gleichsam die genaue spiegelbildliche Antwort auf die vorherige Handlung ist“³⁷.

Ein Kind, das beispielsweise eine teure Vase zu Bruch bringt, könnte vom Erwachsenen den Auftrag bekommen, die Bruchstücke aufzukehren und die Vase (sofern dies möglich ist) wieder zusammenzukleben. Der Auftrag, oder die Strafe, wenn man so will, steht dann in direktem Zusammenhang mit dem Malheur. Würde der Erwachsene dem Kind dagegen dafür verbieten,

³¹ RODRIGUEZ 2019, S. 102.

³² GORDON 1993, S. 108.

³³ Vgl. ebd., S. 108.

³⁴ GABERT 1951, S. 56.

³⁵ Vgl. ebd., S. 52.

³⁶ Vgl. ebd., S. 53.

³⁷ Ebd., S. 16.

die Lieblingssendung im Fernsehen für eine Woche zu sehen, wäre die innere Logik nicht gegeben und die Strafe für das Kind nicht nachvollziehbar und somit auch nicht gerecht. Dieses Beispiel mag sehr einfach gehalten sein, doch führt es sehr plastisch das Prinzip der inneren Logik bzw. des notwendigen Zusammenhangs zwischen Tat und Strafe vor Augen.

Wenn also diese innere Logik gelingt und das Kind die Gerechtigkeit, die die Lehrkraft ihm entgegenbringt, verspürt, so wird auch der Wille angeregt, sein Handeln wieder gut zu machen und damit auszugleichen.³⁸ Dies setzt jedoch voraus, dass die Strafe die Individualität des Kindes berücksichtigt, denn „Wiedergutmachen ist etwas, was die Individualität herausholt, weil es den Gerechtigkeitssinn anspricht.“³⁹ Dies bedeutet, dass ähnliches oder sogar gleiches Verhalten unterschiedlicher Kinder nie gleich bestraft werden sollte, da es für die Kinder zumeist vollkommen unterschiedlicher Bedeutung entspringt und dadurch auch unterschiedliche Ansatzpunkte für ein Schmerzerlebnis und die damit verbundene sehr persönlich empfundene Gerechtigkeit gegeben sind.⁴⁰ Erst der innerlich mit der Tat verknüpfte und durch die Lehrkraft angeregte, wenn man so will, „gerechte“ oder individuelle Schmerz und das dadurch entstandene Einwirken auf den Willen führt dann zu einer Handlung in der äußeren Welt, die letztendlich den Prozess der Bewusstseinsänderung abschließt.⁴¹

Gelingt dies nicht, wird das seelische Wohlbefinden der Kinder und auch die Beziehung zwischen den Erwachsenen und Kindern Schaden nehmen, der sich letztendlich vorübergehend oder auch dauerhaft auf unser aller Wachstum auswirken kann.⁴² Denn wie Gordon es so drastisch formuliert, wachsen durch Strafen geschädigte Kinder „[...] zu emotional verkrüppelten, unproduktiven, antisozialen und oft gewalttätigen Bürgern heran“, die unserer Gesellschaft schaden.⁴³ Im Hinblick auf diese möglichen negativen Auswirkungen, die durch den unvorsichtigen Umgang mit Strafen entstehen können, sind die Ausführungen zu vorbeugenden Maßnahmen, die die Anzahl der Anwendungsfälle einer Strafpraxis verringern, sicherlich angebracht.

2.4 Vorbeugende Maßnahmen zur Vermeidung von Strafen

Davon, dass auch Rudolf Steiner die Strafe als pädagogisches Mittel grundsätzlich ablehnte, schreibt Markus von Schwanenflügel in seinem Aufsatz „Mut zur Disziplinlosigkeit“,⁴⁴ nicht umsonst verweist Gabert deshalb auf Rudolf Steiners Ausführungen zu einer „vorbeugende[n],

³⁸ Vgl. GABERT 1951, S. 20.

³⁹ Ebd., S. 60.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 59f.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 21f.

⁴² Vgl. GORDON 1993, S. 134f.

⁴³ Ebd., S. 134f.

⁴⁴ Vgl. SCHWANENFLÜGEL 2007, S. 1257f.

nicht nur hinterher strafende[n] moralische[n] Erziehung“⁴⁵. Auf der Grundlage der Einteilung der Kindesentwicklung in Jahrsiebte versucht Gabert „den Zusammenhang zwischen dem inneren Wesen jeder dieser Siebenjahresstufen und den gerade ihr besonders angemessenen Maßnahmen einer vorbeugenden moralischen Erziehung darzustellen.“⁴⁶ Damit legt er nahe, welche anderen Möglichkeiten die Erwachsenen, im speziellen die Lehrkräfte haben, um auf die Entwicklung des Kindes Einfluss zu nehmen, ohne zu strafen.

So beschreibt er zunächst die Verbindung der unterschiedlichen Wesensglieder des Kindes mit den Erwachsenen und deren Ablösungsprozesse. Nachdem sich das Kind durch die Geburt des physischen Leibes vom physischen Leib der Mutter getrennt hat, lebt es nun gänzlich im Ätherleib der Eltern und Erwachsenen um sich herum, da die Ausbildung des eigenen Ätherleibs des Kindes nun in den ersten sieben Lebensjahren erfolgt.⁴⁷ Das Kind folgt innerhalb dieser „leibaufbauenden und Gewohnheiten begründenden Kräfte“⁴⁸ also vollkommen dem, was der Erwachsene in seiner Ganzheit verkörpert. In seiner noch innigen Verbindung zum Erwachsenen kann und will es alles das tun, was der Erwachsene tut und lebt dadurch in einer ständigen noch unbewussten Nachahmung.⁴⁹ Die Einflussnahme auf das Kind erfolgt in diesem Lebensabschnitt nicht über verbale Ermahnungen, sondern über das wiederholte Tun, als das, was wir als Erwachsene und Lehrkräfte ihnen vormachen und vorleben.

Sobald sich mit dem Zahnwechsel ab dem siebten Lebensjahr die Lebenskräfte selbstständig gemacht und von dem Ätherleib der Erwachsenen abgelöst haben, ebenso wie der physische Leib zuvor, beginnt die Ausbildung der seelischen Kräfte, des Astralleibs.⁵⁰ Ebenso wie das Kind im Ätherleib des Erwachsenen gelebt hat, lebt es nun im Astralleib nahestehender Erwachsener, was bedeutet, dass das Kind deren seelische Regungen ungefiltert miterlebt.⁵¹ Es empfindet das als gut und schön oder abscheulich und hässlich, was der Erwachsene eben als gut und schön oder abscheulich und hässlich empfindet.⁵² In dieser Entwicklungsphase des Kindes kann die Lehrkraft durch innere Seelenbilder auf das Handeln des Kindes einwirken.⁵³ Diese Bilderwelt kann durch das Erzählen von Geschichten aufgebaut werden, mit denen sie selbst eine innere Verbindung hat, denn umso größer die innere Verbindung des Erwachsenen mit der Geschichte und den darin vorkommenden Bildern ist, umso größer ist die Wirkung auf

⁴⁵ GABERT 1951, S. 79.

⁴⁶ Ebd., S. 80.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 82.

⁴⁸ Ebd., S. 82.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 83.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 86.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 87f.

⁵² Vgl. ebd., S. 93.

⁵³ Vgl. ebd., S. 89.

das Kind.⁵⁴ Große Bilder und Taten von Märchen- oder Sagengestalten regen die seelischen Kräfte der Kinder an und wirken hinein in ihre eigenen Taten.⁵⁵

Mit dem Erreichen der Geschlechtsreife hört auch diese seelische Verbundenheit mit den Erwachsenen auf und die Selbstständigkeit des*der Jugendlichen wächst um ein weiteres an.⁵⁶ Auch wenn der Astralleib nun geboren ist, weiß der*die Jugendliche noch nicht mit seinen*ihren nun eigenen seelischen Regungen umzugehen, was die Kräfte des Wesensgliedes des Ichs, das nun ausgebildet wird, erfordert.⁵⁷ Als Lehrkraft ist es nun von großer Bedeutung die eigenen Ich-Kräfte zu aktivieren, mit ihnen zu arbeiten und den Jugendlichen so ein Vorbild und eine Orientierung sein zu können.⁵⁸ Die Jugendlichen brauchen nun gefestigte Erwachsene, die gewissenhaft ihren Weg gehen und eigenen Idealen folgen; nur wenn die Erwachsenen wirklich und wahrhaftig durchdrungen sind von ihren Zielen und Idealen können sie den Jugendlichen eine Orientierung sein.⁵⁹ Es ist nicht das Ziel, dass die Jugendlichen die Ideale der Erwachsenen, im speziellen der Lehrkraft übernehmen, jedoch kann das Herantragen von großen Ideen und Idealen sie zu eigenen willensgetragenen Taten anregen, die sie von den Wirrungen im Inneren ablenken und ein Wirkungsfeld für ihre Kräfte bietet.⁶⁰

Was beim Gang durch die einzelnen Entwicklungsphasen der Kinder immer wieder in den Fokus gerät, ist der*die Erwachsene selbst. Dies legt die Annahme nahe, dass der Anfang aller Erziehung bei dem*der Erziehenden selbst liegt. Die Herausforderung ist es also, sich selbst und seine Wesensglieder gut zu kennen und sich ihrer Außenwirkung bewusst zu sein, sich tagtäglich dazu aufzurufen, in Kontakt mit sich zu kommen und auch zu bleiben. Als Grundlage aller Erziehung kann demnach die eigene Selbsterziehung angesehen werden.⁶¹

Tritt also, der Lehrkraft zu Folge, unangemessenes Verhalten in der Klasse oder bei einem einzelnen Kind auf, kann nicht der erste Schritt sein, dieses Verhalten mit einer Strafe zu unterbinden, sondern zunächst sich selbst zu befragen und darüber zu reflektieren, inwieweit das Verhalten aus der eigenen Sphäre entsprungen sein könnte und was möglicherweise selbst zu ändern ist, damit auch die Kinder ihr Verhalten ändern. Diese Praxis der Selbsterziehung und Selbstreflexion ist somit ein wunderbares Werkzeug, um dem Wesen der Kinder immer bejahend zu begegnen, anstatt sich auf Unarten zu stürzen, die möglicherweise gar nicht ihrem

⁵⁴ Vgl. GABERT 1951, S. 89f.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 91.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 94.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 95.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 96.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 97ff.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 98.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 112.

eigenen Wesen entspringen. Dies ermöglicht es auch, Kinder nicht von Anfang an aufgrund ihres Verhaltens in eine Schublade zu stecken, sondern sie tagtäglich neu zu betrachten.⁶²

3. Strafe und Disziplin

Wie ist nun die Brücke zwischen dem Phänomen des Strafens und dem Vorgang des Disziplinierens zu schlagen? Rodriguez beispielsweise setzt diese beiden Begrifflichkeiten folgendermaßen zueinander ins Verhältnis:

„Strafe bedeutet: Konsequenzen, damit das Kind lernt, die Kausalität zwischen seinem schlechten Benehmen und der Strafe zu erkennen, es soll das eigene Verhalten reflektieren und es vor allem möglichst sofort einstellen. Dahinter steckt das pädagogische Bestreben, das Kind zu erziehen und damit zu formen sowie zu disziplinieren.“⁶³

Was Rodriguez hier andeutet, ist die bereits angesprochene Entfremdung des Strafzweckes. Sie behauptet, dass Strafen als Instrument genutzt werden, um Disziplin zu erlangen. Dieser Behauptung möchte ich im Folgenden auf den Grund gehen. Dafür ist zunächst zu klären, was unter Disziplin aus pädagogischer Sicht verstanden wird und wozu Disziplin notwendig ist, um darauf aufbauend untersuchen zu können, ob Strafe ein adäquates Mittel ist, um Disziplin herzustellen.

3.1 Zum Phänomen der Disziplin

Der Begriff Disziplin kommt ursprünglich aus dem Lateinischen und ist zunächst auf Begriffe, wie *discapere* (klar auffassen), *disceptare* (etwas erörtern), *discipulus* (Schüler), *disciplina* (Unterricht, Lehre, Wissenschaft) zurückzuführen. Einige Zeit später wurde der lateinische Begriff „*disciplina*“ dann mit der Bedeutung „Ordnung“ und „Zucht“ in Verbindung gebracht.⁶⁴ Daraus folgt auch das heutige Verständnis der pädagogischen Disziplin, welche als Aufforderung zu sehen ist, sich in die Ordnung einer sozialen Gemeinschaft einzufügen. Ein disziplinierter Mensch ist demnach ein „[...] gebildete[r] Mensch, der sachgerecht zu denken und sittlich verantwortlich zu handeln gelernt hat.“⁶⁵

Dieser Definition zufolge ist es demnach nicht nur von großer Bedeutung, dass sich das Individuum in die Ordnung einer sozialen Gemeinschaft einfügt, sondern dass es diese Ordnung

⁶² Vgl. GABERT 1951, S. 109ff.

⁶³ RODRIGUEZ 2019, S. 49.

⁶⁴ Vgl. IPFLING, HEINZ-JÜRGEN: Das Disziplinproblem in pädagogischer Sicht. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Disziplin ohne Zwang. Begründung und Verwirklichung. München 1976, S. 9.

⁶⁵ Ebd., S. 9.

auch eigenverantwortlich durchdacht und akzeptiert und sich demnach aus freien Stücken dieser äußeren Ordnung unterworfen hat. Warum aber ist gerade diese Disziplin so wichtig für den Menschen?

Immanuel Kant zufolge hat dies damit zu tun, dass der Mensch erst durch den Prozess der Disziplinierung zum Menschen wird.⁶⁶ Er begründet dies damit, dass der Mensch im Gegensatz zum Tier über ein kritisch reflexives Bewusstsein, über einen sogenannten „Spielraum der Freiheit“, verfügt; dadurch sei er ein in seinem Verhalten nicht festgelegtes Wesen, sondern grundsätzlich vollkommen frei in der Gestaltung seines Tuns.⁶⁷ Diesbezüglich muss jedoch bedacht werden, dass der Mensch dem Grunde nach auch ein soziales Wesen ist, das nur in der Gemeinschaft bestehen kann.⁶⁸ Um eine solche Gemeinschaft aber erst möglich zu machen, werden Kompromisse und Einschränkungen bezüglich des eigenen freien Tuns notwendig, um ein harmonisches Zusammenleben gewährleisten zu können. Einschränkungen des freien Tuns manifestieren sich dann beispielsweise in Form von Gesetzen, Vorschriften, Bräuchen etc.

Diese Ordnungen, die ja zunächst nur im Außen existieren, müssen nun verinnerlicht und akzeptiert werden, was zudem eine Anpassung und Einschränkung des eigenen Verhaltens nach sich zieht. Es ist demnach eine Disziplinierung des Verhaltens notwendig. Die Fähigkeit, sich selbst zu disziplinieren und das freie Tun einzuschränken, ist jedoch keine angeborene Fähigkeit des Menschen; er muss tatsächlich erst erlernen, wie er sein Verhalten ordnet; zudem muss er selbst begründen können, warum er sich in einer bestimmten Art und Weise verhält.⁶⁹ Oder wie Ipfling es so schön formuliert: „Der Mensch muss lernen, sein Leben bewußt zu führen, sein Verhalten in Voraussetzungen, Bedingungen und Konsequenzen zu durchschauen, [...] das Urteilen [...] und das Begründen des Handelns [zu lernen],“⁷⁰ da ihm sonst eine Existenz innerhalb einer sozialen Gemeinschaft versagt bleibt. Wie aber ist es nun möglich, den Prozess der Disziplinierung anzustoßen und ihn im Menschen und im speziellen in den Kindern in der Schule anzulegen?

3.2 Die Entfaltung der Ordnungsfähigkeit ohne Strafen

Dadurch dass Disziplin nicht von allein entsteht, für den Menschen aber eine notwendige Fähigkeit darstellt, muss uns als Lehrkraft bewusst sein, dass es mit in unserer Verantwortung liegt, diesem Feld einen Raum zur Entfaltung zu geben. Im herkömmlichen Sinne ist dieser

⁶⁶ Vgl. IPFLING 1976, S. 10.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 10f.

⁶⁸ Vgl. SCHWANENFLÜGEL 2007, S. 1257.

⁶⁹ Vgl. IPFLING 1976, S. 10; Vgl. RODRIGUEZ 2019, S. 98.

⁷⁰ IPFLING 1976, S. 11.

Prozess der Disziplinierung häufig negativ konnotiert und wird zumeist sogar mit äußerer Einwirkung bis hin zu Zwang und Strafe in Verbindung gebracht. Ipfling bringt, wie ich finde, die Qualität des Disziplinierungsprozesses mit dem Ausdruck „Entfaltung von Ordnungsfähigkeit“⁷¹ genau auf den Punkt, weswegen er in den folgenden Ausführungen immer zusammen mit dem Begriff Disziplinierung gedacht werden sollte.

So wird Disziplinierung im frühen Kindesalter zunächst durch die Erziehenden selbst gelenkt, welche jedoch mit fortschreitender Reife des Kindes ihrer Fremderziehung eine sich mehr und mehr ausbreitende Selbsterziehung weichen lassen.⁷² Dies bedeutet, dass die Erziehenden zu Beginn dazu angehalten sind, bestimmte Ordnungen einzuführen, an welchen sich die Kinder orientieren und das für sie neue Phänomen der Ordnung kennenlernen können. Erst später kann darauf aufbauend dann an die Kinder herangetragen werden, warum die Ordnung so ausgestaltet worden ist, wie sie ist. Es muss den Kindern also beispielsweise begreiflich gemacht werden, warum sie ihr Verhalten in der Schule in bestimmten Situationen einschränken müssen, um die Sinnhaftigkeit von Ordnungen grundsätzlich zu verstehen.⁷³ Erst dann, wenn das Phänomen der Ordnung und seine Notwendigkeit begriffen und verinnerlicht wurde, kann dem jungen Menschen der Spielraum aufgezeigt werden, die bisher geltenden „Ordnungen samt ihren Begründungen eigenständig zu akzeptieren oder zu verwerfen.“⁷⁴ Wesentlich dabei ist, dass es dem Lehrer

„[...] primär und letztlich nicht um die Durchsetzung der Ordnung als solcher, sondern vielmehr um die Ermöglichung und Anbahnung von Ordnung im Subjekt [geht]. Deshalb ist seine zentrale Aufgabe nicht das Verurteilen und Richten, sondern das Beurteilen und Helfen; nicht das Sanktionieren, sondern das Argumentieren.“⁷⁵

Eine eingeführte Ordnung ist demnach nicht mit allen Mitteln durchzusetzen, weil es eben nicht um die konkrete Ordnung an sich geht, sondern um das Anlegen eines Verständnisses für die Ordnung. Aufgrund dessen deutet Ipfling im obigen Zitat auch an, dass das Sanktionieren, oder anders: das Strafen, für den Prozess der Disziplinierung nicht notwendig sei. An diesem Punkt möchte ich auf die Ausführungen der vorbeugenden Maßnahmen zur Vermeidung von Strafen verweisen (siehe 2.4), in welchen bereits dargelegt wurde, dass eine vorbeugende moralische Erziehung, abgestimmt auf die Entwicklung der Wesensglieder der Kinder und deren Ablösungsprozesse von den Erwachsenen, grundsätzlich ohne strafende Eingriffe möglich ist.

⁷¹ IPFLING 1951, S. 12.

⁷² Vgl. ebd., S. 10, 12.

⁷³ Vgl. ebd., S. 12.

⁷⁴ Ebd., S. 12.

⁷⁵ Ebd., S. 12f.

Dies bedeutet, dass auch die Entfaltung der Ordnungsfähigkeit, die als ein Teil der zu erlernenden Verhaltensweisen der Kinder anzusehen ist, auf die in 2.4 dargestellte Weise an die Kinder herangetragen werden kann. Disziplinierung ist also nicht als Strafe zum Zwecke der Fremddisziplinierung zu sehen, sondern vielmehr als Erziehung zur Selbstdisziplin.⁷⁶ Es ist demnach wieder der Anfang in der Lehrkraft selbst zu machen, denn, wie Schwanenflügel es so treffend formuliert, „fördern [wir] unsere Kinder am meisten, wenn wir selbst aus freien Stücken diszipliniert sind, [...] dann entwickeln auch die Kinder Disziplin.“⁷⁷ Die Vermittlung der Disziplinierung ist also an die Ausbildung der Wesensglieder und der damit verbundenen Einwirkungsmöglichkeiten anzupassen.

Sicherlich ist es zudem bedeutsam sich als Lehrkraft immer wieder selbst die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit seiner eigenen Ordnung bewusst zu machen und immer wieder zu hinterfragen. Denn die vielerorts so sehr beklagte zunehmende Disziplinlosigkeit der Schüler*innen nimmt oft den Anfang in einer von der Lehrkraft nicht klar begründeten und geführten Ordnung. So kann diese Disziplinlosigkeit beispielsweise von einem falschen Selbstverständnis der Lehrkraft herrühren, die sich anstatt den Kindern lieber voll und ganz dem Stoff und dem Erbringen von Leistungen verschreibt.⁷⁸ Diese Fehlleitung der Lehrkräfte hat Rudolf Steiner wie folgt wunderbar auf den Punkt gebracht:

„Dem Stoff sich verschreiben, Heißt Seelen zerreiben.
Im Geiste sich finden, Heißt Menschen verbinden.
Im Menschen sich schauen, Heißt Welten erbauen.“⁷⁹

Das bedeutet, dass Kinder, die sich nicht gesehen fühlen, da die Lehrkraft andere Dinge höherstellt, als das „Schauen des Menschen“, wie Rudolf Steiner es formuliert, häufig gar keine andere Möglichkeit haben, als den Lehrer mit Hilfe eines „schwierigen Verhaltens“ auf sich aufmerksam zu machen.⁸⁰ Wenn die Lehrkraft sich jedoch um eine Verbindung zu den Kindern bemüht und darum ringt, sie zu unterstützen und zu fördern, dann mag die von der Lehrkraft vorgegebene Ordnung noch so streng sein, das Kind wird dazu im Stande sein „[...] disziplinarische Maßnahmen ohne Schaden zu integrieren.“⁸¹

Dass das Strafen an sich grundsätzlich Schwierigkeiten und Gefahren in sich birgt, wurde bereits ausführlich dargelegt. Und dass es sicherlich Situationen im beruflichen Alltag der

⁷⁶ Vgl. RICHTER 2019, S. 27.

⁷⁷ SCHWANENFLÜGEL 2007, S. 1258.

⁷⁸ Vgl. IPFLING 1976, S. 13.

⁷⁹ STEINER, RUDOLF: Wahrpruchsworte. In: Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Veröffentlichungen aus dem Nachlass, Dornach 1998, S. 156.

⁸⁰ Vgl. IPFLING 1976, S. 13.

⁸¹ Ebd., S. 19.

Lehrkräfte geben mag, in denen das Anwenden von Strafen als Reaktion zur Vermeidung eines Schadens oder aus einer Überforderung heraus nicht der vom Strafzweck geforderten inneren Logik folgt, aber dennoch notwendig ist, soll hier keinesfalls bestritten werden.⁸² Dies mögen oftmals Situationen sein, um „Disziplin in die Klasse zu bekommen“, sei es, dass Ruhe in die Klasse gebracht werden soll oder ähnliches. Hierbei ist keiner Lehrkraft ein Vorwurf zu machen. Denn die hier vorliegenden Ausführungen können nur als Ideale angesehen werden, die in der Form nur schwer umsetzbar scheinen, haben doch Ideale die Angewohnheit, niemals gänzlich erreicht zu werden; der Versuch einer Annäherung daran aber ist gerade das Ziel, das sich Lehrkräfte setzen sollten.⁸³ Dies bedeutet, dass die Lehrkraft eben beschriebene Situationen nicht vermeiden kann, sie kann sich aber immer wieder bewusst machen, dass solche unüberlegten Strafanwendungen keine pädagogische Auswirkung auf das Kind haben, dass sie keinen Beitrag zur Entfaltung der Ordnungsfähigkeit auf dem Weg zur Selbstdisziplin leisten, sondern vielmehr eine kurzfristig andauernde Fremddisziplinierung zum Gehorsam darstellen.

Strafe ist demnach keinesfalls als Voraussetzung für Disziplin anzusehen. Sie kann bei richtiger Anwendung (siehe 2.3) sicherlich dazu beitragen, jedoch ist der Schlüssel für die Disziplinierung der Kinder vielmehr in der Selbsterziehung und der Selbstdisziplin der entsprechenden Lehrkraft zu sehen.

4. Die Kinder als Spiegel unseres Selbst

„Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. Dies ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber wirklich nicht so hart, als sie es beim ersten Anblick scheint. Man verstehe sie nur recht, so wird die scheinbare Härte sich bald verlieren. Meine Meinung ist gar nicht, daß der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern ich will nur, daß er ihn in sich suchen soll.“⁸⁴

Dieses Zitat von Christian Gotthilf Salzmann, Pädagoge und Volksaufklärer des 18. Jahrhunderts, verschiebt den Fokus der Erziehungsarbeit von den Kindern auf die erziehenden Personen. Er drückt eben genau das aus, was in dieser Arbeit darzustellen versucht wurde. Hierbei sollte keinesfalls dazu aufgerufen werden, sich vollkommen von den Kindern abzuwenden, um sich gänzlich auf sich selbst konzentrieren zu können, sondern gerade im Schauen der Kinder als Lehrkraft seine eigenen ausbaufähigen Potenziale zu erkennen.

⁸² Vgl. RICHTER 2019, S. 254.

⁸³ Vgl. SCHWANENFLÜGEL 2007, S. 1260.

⁸⁴ SALZMANN, CHRISTIAN GOTTHILF: Ameisenbüchlein. 1805, Symbolum (Ausgabe Bad Heilbrunn, S. 11), zitiert nach: Ipfling 1976, S. 20.

An diesem Punkt möchte ich zum Abschluss dieser Arbeit noch den Ansatz der „intuitiven Pädagogik“ nach Pär Ahlbom erwähnen, der sich gerade auf diesen Bereich der Selbsterziehung der Lehrkräfte stützt. Auf der Grundlage von Spielen und Übungen werden innerhalb der intuitiven Pädagogik Pädagog*innen dazu angehalten, sich selbst zu erfahren, sich dabei selbst entwickeln zu sehen und sich schließlich dadurch auch selbst zu erziehen. Pär Ahlbom möchte damit darauf aufmerksam machen, dass Erwachsene viel zu selten das tun, was sie eigentlich gerne tun würden, und stattdessen das tun, was sie gar nicht tun wollen. Das löst eine gewisse Unzufriedenheit aus, die man als Lehrkraft nur allzu leicht auf die Kinder abwälzt, indem die Kinder das tun sollen, was man als Lehrkraft von ihnen erwartet, um dann zufrieden sein zu können, da man nach außen hin eine gute Lehrkraft darstellt. Aber genau in dieser Annahme liegt das Problem. Zufriedenheit kann eben nicht von außen kommen, sie kann nicht durch die Kinder an uns herangetragen werden, sondern nur aus uns selbst heraus entstehen. Wenn Kinder nicht das tun, was die Lehrkraft von ihnen erwartet, und stattdessen das tun, was sie gerade gerne tun, dann zeigen die Kinder uns damit auf, was wir Erwachsene viel zu selten tun. Das kann Unzufriedenheit, Angst, Unsicherheit, Überforderung und vieles mehr in den Lehrkräften auslösen. Und genau diese Art von Gefühlen sind es, die die Lehrkräfte zu Strafen hinreißen lässt, die gerade nicht die bewusstseinsweiternden Wirkungen haben, die nach Rudolf Steiner wünschenswert wären. Es gehört also konkret allem voran im Hinblick auf Strafe und die Aufrechterhaltung von Disziplin die Arbeit an dem Umgang mit der eigenen Ohnmacht hinzu, aus der man als Lehrkraft nur allzu oft in die Macht zu gehen versucht ist.⁸⁵

Dass Kinder Ängste, Erwartungen und Probleme der Erwachsenen in ihrem Verhalten widerspiegeln, ist eigentlich ein wahres Geschenk und hilft den Lehrkräften dabei, sich weiterzuentwickeln und an sich zu arbeiten. Blickt man so auf die Erziehungsarbeit, so könnte man, wie Rudolf Steiner es bereits formuliert hat, davon ausgehen, dass „[...] sich das Kind in Zusammenarbeit mit dem (sich selbst erziehenden!) Erwachsenen selbst erziehen kann bzw. selbst erzieht.“⁸⁶

Vielleicht plädiert Markus von Schwanenflügel gerade deshalb auch für ein „Weniger-ist-manchmal-mehr“, indem er zu mehr „Mut zur Disziplinlosigkeit“ aufruft.⁸⁷ Sicherlich bedeutet dies nicht, dass Lehrkräfte sich ihrer eigenen Disziplin entledigen, sondern sich vielmehr nicht in der nach außen wahrnehmbaren Disziplin verlieren sollten, um an anderer Stelle die Disziplinierung anstoßen zu können.

⁸⁵ Aus den Notizen zum „Seminar für intuitive Pädagogik nach Pär Ahlbom mit Dieter Schwartz“, Nürnberg 11.04.2022–14.04.2022.

⁸⁶ SCHWANENFLÜGEL 2007, S. 1257f.

⁸⁷ Ebd., S. 1260.

Wichtig dabei ist aber, sich zu jeder Zeit darüber bewusst zu sein, worum es wirklich geht. Es ist das Ziel der Erziehung zur Freiheit in der Waldorfpädagogik, in der intuitiven Pädagogik als Autonomie statt Anpassung formuliert, das die Lehrkraft in ihrem Tun begleiten und leiten sollte. Dadurch wird man als Lehrkraft sicherlich stets dazu angehalten sein, Alternativen zum „falschen“ Strafen und Disziplinieren zu finden. Denn nur die Suche nach diesen Alternativen kann dann als das Ringen darum angesehen werden, unsere Kinder anstatt zu durch Strafen konditionierten, von anderen Menschen abhängigen Menschen, zu unabhängigen, selbstständig denkenden und fühlenden, mit einem Wort, freien Menschen heranwachsen zu lassen.⁸⁸

⁸⁸ Vgl. RODRIGUEZ 2019, S. 29.

Literaturverzeichnis

Literatur

GABERT, ERICH: Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes, Menschenkunde und Erziehung 1, Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Düsseldorf 1951.

GORDON, THOMAS: Die Familienkonferenz: Erziehen, ohne zu strafen. Hamburg 1993.

IPFLING, HEINZ-JÜRGEN: Das Disziplinproblem in pädagogischer Sicht. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Disziplin ohne Zwang. Begründung und Verwirklichung. München 1976, S. 9–20.

RICHTER, SOPHIA: Pädagogische Strafen in der Schule: Eine ethnographische Collage. Weinheim 2019.

RODRIGUEZ DE, AIDA S.: Es geht auch ohne Strafen! Kinder auf Augenhöhe begleiten. Impulse für Familie, Kita und Schule. München 2019.

STEINER, RUDOLF: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Erziehungskunst I, Erster Vortrag, Stuttgart, 21. August 1919. Dornach 1975.

STEINER, RUDOLF: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach 1981.

STEINER, RUDOLF: Wahrspruchworte. In: Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Veröffentlichungen aus dem Nachlass, Dornach 1998.

Internetquellen

KISSLER, ALEXANDER: Rache der Anthroposophen, unter: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/umstrittenes-waldorfschulen-buch-rache-der-anthroposophen-1.703419>, Süddeutsche Zeitung vom 17.05.2010 (zuletzt aufgerufen am 01.06.2022).

SCHWANENFLÜGEL VON, MARKUS: Mut zur Disziplinlosigkeit, unter: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2007/1107p003ImGespraech.pdf, Erziehungskunst 11/2007, S. 1255-1261 (zuletzt abgerufen am: 07.06.2022).

<https://apego-schule.de/schulkonzept-und-bildungsziele/> (zuletzt abgerufen am: 05.06.2022).

Wahrheitsgemäße Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und dass ich die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe und von dieser als Teil einer Prüfungsleistung angenommen wurde. Alle Ausführungen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Ort, Datum

Unterschrift