FRANCO REST

Die Waldorfpädagogik angesichts der künftigen Herausforderungen an Erziehung

MANUSKRIPT
eines Vortrages, den Prof. Rest auf dem 17. Apologetischen Seminar am 16. 11. 2004 in der Evangelischen Tagungsstätte Wildbad in Rothenburg o.d.T. gehalten hat.

EDITION RELIGIO

Arbeiten zur
Geschichte und Gegenwart
neuer Religiosität
(AGGnR)

Herausgegeben von Winfried Müller

Band 1

Die Publikation ist im Internet über
http://www.religio.de/aggnr/rest.pdf
abrufbar

Vorbemerkungen

A. Persönliche Vorbemerkung

Stellen wir für die folgende Darstellung uns selbst einige Grundsätze, denen wir folgen wollen:

- Trennendes nicht verschweigen, sondern deutlich und unmißverständlich benennen;

- die eigenen Schwächen erkennen und mit dem Spiegelbild konfrontieren;

- die eigenen Stärken besinnen und sich bei ihrer Betrachtung an die fehlende Deckung mit gelebtem Leben erinnern;

- den Dialog suchen.

Rudolf Steiner, der Begründer der Anthroposophie, das sei vorweg gesagt, kann dabei keine Hilfe sein, da er selbst Herrschaft über die christlichen Kirchen angemeldet hat, indem er sagte: „Wir werden an den Schülern wieder gutmachen, was namentlich die religiösen Bekenntnisse seit dem Beginn der neueren Zeit an der Menschheit verschuldet haben. Diese religiösen Bekenntnisse, die nirgends darauf gesehen haben, daß der Mensch sich möglichst frei entwickle, haben den Materialismus großgezogen." Eine Beschimpfung der christlichen Bekenntnisse als „Substrat sentimentaler Redensarten und Phrasen" oder als „Kanzelkultur" oder als „Kulturfeinde" und als „Weltanschauungen" kann uns ebenso wenig weiterhelfen, wie die Umkehrung dieses steinerschen Spießes. Die von ihm so genannte „anthroposophisch-geistige Weltanschauung" und die ebenfalls von ihm so genannte „anthroposophische Religion", das sei vorweg festgestellt, können die christlichen Bekenntnisse wohl kaum beerben.

B. Sachliche Vorbemerkung

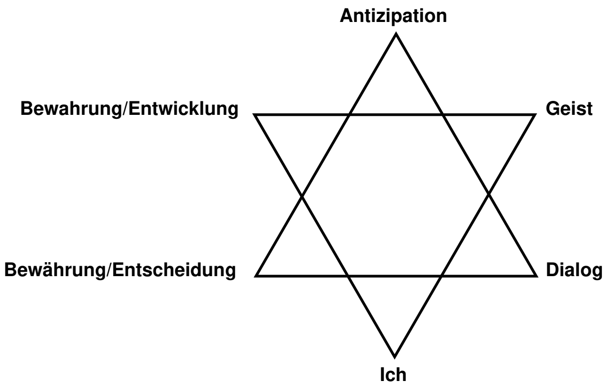
Wir sind aufgefordert, einander unverhohlen offen zu begegnen und also Trennendes nicht zu verschweigen.

In den folgenden Ausführungen möchte ich weniger Trennendes aufzeigen oder gar Angriffe gegen die Waldorfpädagogik starten aus welchen Positionen auch immer – als Erziehungswissenschaftler etwa oder als Theologe oder als ehemaliger Waldorfkinder-Vater oder als ehemaliger Lehrbeauftrager an einer Waldorfschule. Ich möchte vielmehr dem Trennendes nicht verschweigenden Diskurs einen Entwurf entgegenhalten, der vielleicht zur Grundlage werden könnte, auf welcher wir, nämlich Waldorflehrer, Anthroposophen, kirchlich gebundene Christen, akademische Erziehungswissenschaftler, Pädagogen an allerlei öffentlichen und privaten Schulen und Kindergärten oder schlicht als Eltern *gemeinsam Verantwortung* tragen, Verantwortung übernehmen und für sie einstehen können; eine Verantwortung gegenüber den Menschen, gegenüber Gott und gegenüber der Welt. All dies erscheint mir in unseren Tagen besonders wichtig angesichts der sogenannten Pisa-Studie ebenso wie angesichts der Erfurter-Ereignisse, der Probleme der Globalisierung auch von Bildung, der Gefährdung von Lebensrechten besonders der Schwachen, der universalen Friedensbedrohungen usw. Es gibt immer noch wichtigeres als den Kleinkrieg mit irgendeiner Sekte; also muss auch eine solche Auseinandersetzung, wenn überhaupt, so doch behutsam geführt werden.

> *Begegnung kann und darf nicht ausgehen von der Karikatur des jeweiligen Gegenüber: Die Schulen und Lehrer außerhalb der Waldorfpädagogik sind nicht so, wie sie dort häufig gezeichnet werden; und: die Waldorfschulen sind nicht notwendigerweise so, wie sie in der Verurteilung als esoterisch-gnostische Kaderschulen beschrieben werden.*

Ein solches Vorhaben übersteigt sicher die Möglichkeiten kurzer Darstellung. Deshalb werde ich in zahlreichen Andeutungen steckenbleiben müssen, die also auch Gefahren in sich bergen: Gefahren zur Fehldeutung für all jene, die nur das hören können und wollen, was ihre eigene Auffassung von der Sache belegt. Eindeutigkeit in bestimmten Positionen muß nicht auch schon Unversöhnlichkeit oder Verlust der Mitte bedeuten. Ich weiß, dass die darin verborgene Erwartung und Einladung zu unverhohlener Offenheit an die Grenzen des Erträglichen stößt, wenn sich Waldorflehrer und Anthroposophen einerseits als verletzt erleben durch Abgrenzung aller Art sei es durch Erziehungswissenschaftler, sei es durch Theologen oder durch andere durchaus sachkundige Kritiker, die sich in der letzten Zeit mehren. Andererseits erleben wir immer wieder diese Verletztheit auch auf Seiten der Lehrer an öffentlichen Schulen, von deren Arbeit häufig gerade durch Waldorflehrer Karikaturen gemalt werden, vor deren Hintergrund die Waldorfschulen dann hell erstrahlen, oder auch auf Seiten vieler sich in den christlichen Kirchen beheimatet fühlender Menschen, denen die Vorwürfe seitens vieler Anthroposophen und der Christengemeinschaft, sie lebten in Überkommenem und Unerleuchtetem das Leben schwer macht. Trennendes nicht verschweigen und trotzdem unverhohlen offen zu sein für das seelisch-geistige Wesen im mir begegnenden Menschen, das ist unsere Aufgabe!

Vielleicht passen Kritik und Selbstverständnis bei näherer Betrachtung aufeinander wie die Dreiecke des David-Sterns:



Bei diesem Stern gehören die drei Grundworte „Antizipation, Bewährung / Entscheidung und Dialog“ zu dem von mir hier vorgestellten Verständnis jeglicher Pädagogik, während die Grundworte *Ich, Geist und Bewahrung/Entwicklung* für die anthroposophische Pädagogik stehen, wie wir noch sehen werden. Der Anthroposoph Michael Frensch setzte sich für die Vereinbarkeit dieser sechs Grundworte und damit für eine nachhaltige Erziehungskunde ein. Allerdings steht er damit am waldorfpädagogischen Ufer leider weiterhin allein.

Auf meine Buchveröffentlichung „Waldorfpädagogik – Anthroposophische Erziehung als Herausforderung für christliche und öffentliche Pädagogik, Stuttgart / Mainz: Quell-Verlag / Grünewald Verlag, 1993“ zur Thematik erschien in der Zeitschrift „Die Drei“ ein bewußt verletzender und unerhört destruktiver Beitrag[1]. Solcher Unbelehrbarkeit und Verbortheit gegenüber steht die eingehende und gesprächsbereite Reaktion von Michael Frensch in seinem Büchlein „Christliche Erziehung und Waldorfpädagogik“[2], die in einen ersten Versuch mündet, die Positionen in dem angegebenen Sechseck-(Davids-)Stern zu konkludieren. Auf diesem Wege könnte m.E. in den nächsten Jahren durchaus weiter gegangen werden. Die folgenden Ausführungen werden also:

a) einige Erklärungen zur Einschätzung der Waldorfpädagogik und ihrem weltanschaulichen Hintergrund referieren,

b) dann zwei zentrale Gedanken der anthroposophischen Pädagogik vorstellen, um diesen

c) eine Plattform der Verständigung über gemeinsame Verantwortungsmöglichkeiten und ein gemeinsames Verständnis von Mensch, Gott und Welt beizustellen, aus deren Spannung jeder selbst ermessen mag, was wir künftig noch miteinander und nicht gegeneinander zu besprechen haben. Denn die Erziehungsgeschichte tritt in unserem Jahrhundert in eine neue Epoche ein, der wir uns besinnlich zu stellen haben.

1 Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart 1993
2 Novalis-Verlag: Schaffhausen 1993

Waldorfpädagogik ist eben ohne den anthroposophischen Hintergrund, wie er in die Pädagogik immer wieder einmündet, nicht zu verstehen. Es mag sein und darf gut und gerne zugestanden werden, dass sich die Waldorfpädagogik zunehmend von ihrer anthroposophischen Krücke befreit. Aber ohne diese wäre sie ein weltanschaulich uninteressantes, nur noch reformpädagogisches Experiment wie die Odenwald-Schulen, die Hermann-Lietz-Schulen oder die Jena-Plan-Schulen. Mit der Anthroposophie sind sie jedoch mindestens dem ständigen Verdacht ausgesetzt, zu einer besondere Methode von Indoktrinations-Schulen zu verkommen.

C. Einige Stellungnahmen zur Waldorfpädagogik und ihrem weltanschaulichen Hintergrund

These: Wenn Waldorfpädagogik konsequente Anwendung bzw. Pädagogisierung von Anthroposophie ist, dann gibt es unüberbrückbare Widersprüche zum biblischen und traditionsbegründeten Christentum: Christologie, Gnadenlehre, u.a.

Die wohl schärfsten Stellungnahmen zu den weltanschaulichen Grundlagen der Waldorfpädagogik stammen aus den christlichen Kirchen. Sie gipfeln im Wesentlichen in folgenden Aussagen: Waldorfschulen stehen wegen ihrer Organisation und eigengeprägten pädagogischen Arbeit außerhalb des *normalen* Schulsystems; berücksichtigen nur bedingt die allgemeine didaktische, pädagogische und fachliche Forschung; sie behaupten, keine Weltanschauungsschulen im Sinne z.B. des Grundgesetzes der Bundesrepublik zu sein, arbeiten jedoch auf der Grundlage der Anthroposophie Rudolf Steiners (inhaltlich wie methodisch), die weder mit dem säkularen Verständnis von Erziehung noch mit den überlieferten christlichen Lehrmeinungen vereinbar ist; wegen der Vermischung weltanschaulicher Einflüsse mit zweifellos brauchbaren pädagogischen Ansätzen ist ein Besuch der Waldorfschulen unter Ausklammerung des Weltanschaulichen nur wegen der pädagogischen Vorzüge unmöglich bzw. davon dringend abzuraten; Religionsunterricht hat einen derart geringen exterritorialen Stellenwert in der Waldorfschule, dass von ihm kein Korrektiv zu erwarten ist.

Es gibt aus dieser Richtung definiert unüberbrückbare Widersprüche zwischen der Anthroposophie und den christlichen Kirchen; dazu gehören: Steiners Auffassung, durch eigene okkulte Forschung im geistigen Bereich Aussagen über Christus machen zu können unabhängig von den Evangelien; sein „fünftes Evangelium"; seine Behauptung, Jesus sei nur die menschliche Hülle, die bei der Taufe den Sonnengeist in sich aufgenommen habe; die Lehre von den zwei Jesusknaben, die sich später okkult vereinigten; die Vorstellung, Christus wirke in der Gegenwart nur als ein Impuls für die Höherentwicklung des Menschen; die Vorstellung von Gottes Gnade als einem Jahrtausende währenden Prozeß der Vergeistigung des Menschen, wobei dem Menschen die Schuld nicht vergeben, sondern von diesem abgearbeitet werden müsse; die Reinkarnationslehre als Lehre von der Wiederverkörperung des geistigen Kerns des Menschen, der also stets sein Leben mit einer Hypothek früherer Leben beginne; Steiners Lehre von der Erziehung als einer Inkarnationshilfe für den Wesenskern, der sich in Jahrsiebenten höhere Wesensglieder aneignet bis zur Ich-Werdung; der Absolutheitsanspruch der Anthropsophie mit dem Anspruch „objektiver Gültigkeit".

These: Steinerianische Waldorfschulen sind anthroposophische Weltanschauungsschulen; ohne Steinerianismus und Anthroposophie könnten sie reformpädagogische Gesamtschulen sein – sind sie aber nicht.

Die nahezu sklavische oder totale Abhängigkeit der Waldorfpädagogik von der Anthroposophie ist für viele Eltern kaum bzw. schwer durchschaubar; diese sind vielmehr aus begreiflichen Gründen auf der Suche nach einer pädagogisch geprägten Schule, die sie nach der Auswanderung des pädagogischen Prinzips aus den öffentlichen Schulen nur noch bei den Ersatzschulen vermuten. Waldorfschule wird also als Notlösung, nur äußerst selten jedoch wegen ihres Menschenbildes, also als Idealschule gewählt.[3] Andererseits lag die Waldorfschule seit etwa

3 vgl. Carsten Holm, Das Ende der Exorzisten. In: *Der Spiegel* 36, 2004, 50-52

1960 „im Trend" von New Age oder Wassermannzeitalter, von Remythologisierung und ökologischem Holismus. Die wirkliche Alternative zur oftmals desolaten öffentlichen Schule wäre die pädagogisch bewußte, reformierte Schule, mit gemindertem gesellschaftlichem Auslesedruck, höherer Wertung des künstlerischen und musischen Unterrichts, persönlicher Identifikation des Lehrers mit seinem Tun[4], mit einer stärkeren Förderung des Praktischen im Sinne des Handwerklichen, Technischen und Werk-Schaffenden, mit stärkerer Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Beteiligung an der Gestaltung des gesamten Schullebens, durchsetzt mit einem pädagogisierten Ganztagsprinzip. Eine solche Schule würde die Waldorfschulen wohl erübrigen; leider wurden aber die diesbezüglichen Ideen von der *Sozialistischen Einheitsschule* und den Jena-Plan-Schulen über die integrierten Gesamtschulen und die Reformkonzepte des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* weitgehend wieder zerstört, insbesondere von konservativen Auslese-Schul-Fanatikern. –

Zu dieser Darstellung der Schwächen, aber auch der Möglichkeiten einer zukunftsweisenden schulischen Pädagogik fallen uns die wichtigsten Äußerungen der *Pisa-Studie* und der OEZD-Analysen ein, welche neben den Mängeln im Fachwissen auch die kommunikativen und sprachlichen Mängel in den heutigen öffentlichen Schulen und bei den sognannten *Soft-Skills*, dem Werte- und Ethikverständnis benennen.Die Waldorfschulen sind einer solchen reformierten Schule des 21. Jahrhunderts gegenüber so etwas wie anthroposophische Ordensschulen; denn Rudolf Steiner sieht die Lehrer als Priester, die „im Auftrag höherer Mächte" stehen, die ein „prophetisches Amt innehaben, die bei den Schülern voraussetzen, dass sie aus vorausgegangenen Leben Positives und Negatives mitbringen"; ja der „Lehrer steht wenn er große kosmische Gefühle hat in unterirdischer Verbindung mit dem Kind". In der Schulpraxis geschieht nach Rudolf Steiner eine „konsequente Anwendung der Anthroposophie"; es kann also nur Erziehung zur Anthroposophie sein, auch wenn

4 Also Aufhebung des Berufsbeamtentums bei den Lehrern und Einführung der „qualitätsgesicherten Leistung."

dies von Anthroposophen immer wieder bestritten wird, weil es tatsächlich an den Nerv der Schulen trifft. Waldorfschulen sind also in jeder Hinsicht „Weltanschauungsschulen“.

Immer mehr Hinweise bei Waldorfpädagogen deuten darauf, dass es eine Weiterentwicklung über die Unterwerfung unter die Schriften des Gründers hinaus geben könnte und bereits gibt. Darauf, dass sich das Gegeneinander der freien und staatlichen immer mehr abschleifen wird, darf auch weiterhin gehofft werden. Bei meiner Betrachtung geht es jedoch nicht um die liberalisierte, *entsteinerte* Waldorfschule, welche unsere Bildungslandschaft durchaus bereichern könnte, sondern um die anthroposophische Ordensschule.

These: Die Vorstellung von Entwicklungsgesetzen verhindert eine individuelle Mitbestimmung und Mitverantwortung des Kindes an seiner Entwicklung.

Johannes Kiersch z.B., einer der führenden Waldorfpädagogik-Theoretiker hatte es selbst bereits vor ca. 20 Jahren gewagt, von „hagiographischer Langeweile anthroposophischer Selbstdarstellungen“ zu reden und Steiners Pädagogik ausdrücklich eine theoretisch nicht hinreichende Sicherung vorzuwerfen; wörtlich schrieb er: „Diese bedarf in vielen Einzelfällen einer genaueren anthropologischen und erziehungstheoretischen Begründung“. F. J. Wehnes stellte daher der Waldorfpädagogik als einer Pädagogik der Bewahrung eine andere Pädagogik der Bewährung gegenüber. Er traf damit weitgehend den von mir in die Diskussion gebrachten Gegensatz zwischen einer Pädagogik der Entscheidung an den christlichen und öffentlichen Schulen und der Waldorfpädagogik als einer Pädagogik der Entwicklung.

Besonders die anthroposophische Jahrsiebentlehre hat fatale Folgen in diese Richtung; sie verhindert die „kontinuierlich begleitete . . . Einführung der jungen Generation in die gegenwärtige Gesellschaft“; sie hindert das Kind bis zum 15. Lebensjahr an Selbständigkeit und Selbstformung, weil sie das Kind auf „Bewunderung und Ehrfurcht“ festlegt, mit dem es die Angebote des Lehrers willig aufnimmt; eigenständiges Denken und kritisches Urteilen bleiben auf der Strecke. Die Entwicklung des Kindes folgt nach Waldorf-Lehre eben genauen von der Natur und dem Kosmos vorgegebenen Gesetzen.

Die Erziehungwissenschaft aber versteht die Natur des Kindes nicht kausal-mechanistisch, sondern den Wandlungen soziokultureller Bedingungen unterworfen, in denen das Kind sein „Werden mitbestimmt und mitverantwortet“, was ich mit dem Prinzip der Entscheidung zum Ausdruck gebracht habe. Selbstverständlich muss betont werden, dass bezüglich der *anthroposophischen Ordensschule* immer nur Typologisch-Charakteristisches aufgezeigt werden kann, dass sich aber die Realität der einzelnen Waldorfschulen immer schon davon wieder individuell abgehoben hat und abheben wird. Trotzdem bleibt bedenklich, dass Waldorfschulen einer Ichlings-Entwicklung Vorschub leisten – vielleicht, das mag zugestanden werden, ungewollt, aber doch eben im Fahrwasser der *Versteinerung*.

These: Wir müßten alle versuchen zur Christuswirklichkeit durchzustoßen, vom „Christus-Impuls“ zum „alter Christus“.

Ein anderes Konzept in der Betrachtung der Waldorfschulen und der Anthroposophie verfolgen jene Zeitgenossen, die ihren Blick auf Anthroposophie und Waldorfschulen zum Anlaß für eine Sichtung des eigenen Spiegelbildes nehmen. Schon Klaus von Stieglitz hatte 1955 seine Beschäftigung mit der Christosophie Rudolf Steiners[5] darin münden lassen, dass die Aussagen dort die Notwendigkeit bedeuten, „die eigene Rede von Christus auf ihre Richtigkeit und Vollständigkeit hin neu zu überprüfen, wie auch das Ganze der Anthroposophie eine Frage an das Kirchliche Handeln und Reden und an die Frömmigkeit des einzelnen bedeuten“.

Zwar kann die spiritualisierte naturwissenschaftliche Denkweise Rudolf Steiners nur zu einem Christus-Impuls, nicht jedoch zu der in Christus offenbaren Wirklichkeit Gottes durchstoßen, trotzdem kann sie für uns „Stachel im Fleisch“ sein. Diesen Ansatz verfolgte auch Adolf Köberle mit seinem Artikel aus dem Jahre 1988 „Anthroposophie und Christengemeinschaft als

5 Die Christosophie Rudolf Steiners. Witten 1955

Frage an die evangelische Theologie und Kirche". Er stellt deutlich fest, was uns trennt: Die Christologie, der Gottesbegriff, die Art und Weise, Exegese zu treiben, die Synthese von Gnade und Reinkarnation. Aber er benutzt die Auseinandersetzung mit den Gedanken trotzdem zur Gemahnung an eigene Unzulänglichkeiten, zum Aufruf, die gesetzlichen Verkümmerungen immer wieder zu überwinden, die Natur in die Lehre wieder heimzuholen, eine universalistische Gnosis als Erkenntnislehre zu stiften, eine neue Auseinandersetzung mit dem Dämonischen in der Welt zu leisten, die Schrift und den Gottesdienst unseren Kindern neu zu erschließen usw. Das Vorhandensein von Waldorfpädagogik und Anthroposophie nimmt uns also in die Pflicht, es entläßt uns nicht daraus. Die Auswanderung der Christus-Besinnung aus der schulpädagogischen Diskussion überhaupt hat m.E. fatale Folgen. Die christologische Anthropologie moderner Pädagogik schließt (wenn es sie denn überhaupt noch gibt) an die Begegnung mit Christus bei der Begegnung mit dem Kind in der Schule an. Die Menschwerdung dauert an. Das Kind erscheint uns nicht (wie bei den Steinerianern) als irgendwie „christushaltig", als Erscheinungsbild einer „Christusenergie", sondern als lebendiges Gegenüber, als das gelebte Du des persönlichen Gottes.

Diesem persönlichen Gott begegne ich in meinem Kinde nicht erst, wenn dieses eine gestufte Entwicklung durch Geburten und Inkarnationen durchgemacht hat, sondern heute, hier und jetzt, also immer dann, wenn wir miteinander in einen Zwie-Gesang einstimmen. Die Erkenntnisfähigkeit des Menschen ist nach *Rudolf Steiner* keine nur intellektuelle, sondern ein Resultat der Ausbildung schlummernder Fähigkeiten im Menschen durch diesen Menschen, so dass ihm Schauungen zuteil werden, die ihm über sich selbst und über die kosmischen Realitäten Aufklärung verschaffen.

Demgegenüber gründet das biblisch-christliche Menschenbild zu allererst darauf, dass der Mensch darum weiß, dass Gott ihn erkannt hat. Erkennen, das ist vor allem erkennendes Erwählen (Am 3,2), so dass der Erkennende und der Erkannte sich in einem innigen Bund verpflichtet wissen. Gott ist der wahrhaft Erkennende; und der Mensch versteht sein Ziel darin, sich der

Erkenntnis des Erkanntseins durch Gott anzunähern. Im großen Lied der Liebe 1 Kor. 13 wird diese Voraussetzung als Glaubensformel gefasst: Nicht göttliche Eingebung, nicht alle Erkenntnisse von den Geheimnissen Gottes, sondern allein die Liebe ist für den Menschen zeitlose Wahrheit.

> *Wir sehen jetzt nur ein Bild wie in einem Spiegel und können es nicht deutlich erkennen. Dann aber (wenn die Liebe uns erfaßt hat), stehen wir Gott von Angesicht zu Angesicht gegenüber. Jetzt erkenne ich nur stückweise. Dann aber werde ich erkennen, wie er (uns/mich) schon erkannt hat.*
>
> *1Kor. 13, 12*

Dieser Schlüsseltext paulinischer *Erkenntnistheorie*, der sich gegen die frühen gnostischen Irrlehren wendet, macht deutlich, dass Gott und nicht der Mensch Grund und Quelle des Erkennens ist.

„Vielleicht gibt Gott ihnen die Gelegenheit zur Umkehr hinein in die Erkenntnis der Wahrheit" (2 Tim. 2,25). Obwohl ich nicht meine Aufgabe in der Darstellung Steinerscher Gedanken sehe oder gar in Polemik, sondern in der Darlegung des biblischen Glaubens zu den aufgeworfenen Fragen, muss hier R. Steiners Übersetzung des Satzes 1Kor. 13, 12 wiedergegeben werden, damit die Entfernung vom biblischen Grund ganz deutlich zutage treten kann:

> *Jetzt sehen wir im Spiegel nur dunkle Konturen, dereinst schauen wir den Geist von Angesicht zu Angesicht; jetzt ist mein Erkennen Stückwerk, dereinst werde ich ganz erkennen, wie ich selber bin.*
>
> *(Die Bhagavad Gita und die Paulusbriefe)*

Der handelnde Gott als Bundespartner und Gegenüer des Menschen ist eliminiert; der anthroposophische Erkenntnisweg ist *gottlos*, indem er das göttliche Wesen in die menschlichen Hände hat zergehen lassen. Erkennen ist auch für den Christen kein nur intellektueller Akt, sondern hier ist er ein Akt der Liebe wie zwischen Mann und Frau (Adam erkannte Eva, sie ward schwanger und gebar), zwischen dem Vater und dem Sohn (Mt 11, 27), und schließlich zwischen Gott und den Menschen. Angesichts der Liebe ist die Gnosis nur Stückwerk; die Erkenntnisfähigkeit des Menschen ist eine Potenz zur Erfassung des Gnadenhandelns Gottes. So wird Gnosis als Erkenntnis zur Sophia, zur Weisheit als Gabe des Geistes Gottes. Nicht der Mensch dringt in die unsichtbare Welt vor, sondern diese öffnet sich ihm als einer höheren Stufe des Glaubens durch die Taufe. Die Erkenntnisse des natürlichen Menschen erreichen diese Stufe nicht; sie muss ihm geschenkt werden (1Kor. 2, 6-16). Im Apostelamt verbreitet Gott durch den Christen seinen „Duft der Erkenntnis“; der Mensch ist Mittler Gottes, einer der sich Gott als Werkzeug überläßt. Dadurch kann der Mensch „Duft Christi“ werden, jedoch niemals Christus selbst.

Die Liebe des Menschen ist bei R. Steiner eine ethische Pflicht, ohne die jene Selbsterlösung nicht stattfinden kann, jener karmische Ausgleich unmöglich wird, aus welchem der Mensch das Göttliche in sich aufsaugt. Diese Liebe steht unter dem Gesetz des Müssens. Christliche Liebe dagegen als Erkenntnisprinzip ist ein Akt des Dankens für jenes Geliebt-Sein, das frei macht; menschliche Liebe ergänzt nicht die göttliche Liebe, sie ist auch von niemandem gefordert, sondern sie ist eine selbstverständliche Folge des Geliebt-Seins durch Gott. So kann der Christ das aus der Liebe Getane nicht als sein Werk oder als Vervollständigung seines Heils durch ihn beanspruchen. Er wird durch die Liebe erkennen, wie er erkannt worden ist, nicht aber „wie ich selber bin“. „Wenn ihr in meinen Worten bleibt“, sagt Jesus in Joh 8, 31, „so seid ihr wahrhaftig meine Jünger, und ihr werdet erkennen die Wahrheit, und die Wahrheit wird euch machen frei (befreien)“.

Dieser völlig neuen, vor Christus unbekannten Freiheit, die nichts zu tun hat mit der Diskussion um jene Willensfreiheit, unter welcher der säkulare Mensch so sehr leidet, wird Rudolf Steiner kaum gerecht indem er den Text in folgender Weise übersetzt: Und „ihr werdet die Wahrheit durch Wahrheit erkennen und euch frei machen“ (In: Die Mysterien des Geistes, des Sohnes und des Vaters). Voraussetzung für christliche Freiheit und Befreiung ist der Glaube an Jesus Christus als den Sohn Gottes.

„Alldieweil der Sohn euch befreien wird, werdet ihr wahrhaft frei sein" (Joh 8, 36).

Diese schon jetzt von den Menschen erworbene, jedoch noch nicht von ihnen subjektiv angeeignete Freiheit der Kinder Gottes bezieht sich auf vielfältige Lebensgebiete der menschlichen Existenz: Auf die Freiheit von der Sünde, die Freiheit vom ewigen und „zweiten" Tod, die Freiheit von der Herrschaft des Fleisches, vom alten Gesetz. Sie erfasst aber vor allem die Freiheit des Menschen zu Gott, zu seiner Erlösungsgabe und zu ewigem Leben. Gerade weil der Christ „Sklave Christi" bleibt, ist er ein „Freigelassener des Herrn" (1Kor. 7, 22). Das ist keine Freiheit, losgelassen zur Selbsterlösung des Menschen, sondern dialektischer und dialogischer eine *dienende Freiheit* ein „vollkommenes Gesetz der Freiheit" (Jak. 1, 25), also eine Freiheit der Liebe und nicht wie bei *Steiner* eine Freiheit von der vergebenden Liebe Gottes hin zur freien Tatherrschaft für den Ausgleich der karmischen Verfehlungen. *Steiner* will die Freiheit der Selbsterlösung von der Sündenschuld indem er „energisch, empört" den Gedanken zurückweist, „der Mensch könne durch Jesus Christus in seiner gesamten sündigen Existenz Vergebung erfahren" (Stieglitz, 131). – Übrigens hätten diese Kritiken *Rudolf Steiner* nicht verborgen bleiben müssen, da sie ihm von den bedeutensten Theologen seiner Zeit vorformuliert wurden, *Rudolf Bultmann, Friedrich Gogarten, Paul Tillich u.a.*

Können Anthroposophie und Christentum gemeinsam, vor allem auf pädagogischen Gebiet Verantwortung für die Menschen übernehmen? Ich kann nur meiner Hoffnung und Bitte Ausdruck verleihen, dass wir künftig einander respektieren und miteinander in offenem Dialog umgehen. Dazu ist es nötig, unmissverständlich darzulegen, wo sich die Wege trennen und einander zu verbieten, durch Verbiegungen des jeweiligen Gegenübers, diesen vereinnahmen zu wollen. Die Pädagogik wäre dazu vielleicht ein interessantes Übungsfeld von Dialog und kämpferischer Toleranz.

These: Folgende Zeitgenossen Rudolf Steiners lehren uns die *andere Pädagogik*: *Janusz Korczak* = Achtung des immer entscheidungsfähigen, einzigartigen Kindes; *Martin Buber* /

> *Franz Rosenzweig* = Erziehung als dialogischer Akt von gleichwertigen Partnern; *Ernst Bloch* = Orientierung in der Antezipation unserer eigenen verborgenen Sehnsüchte und Hoffnungen.

Wenn die anderen öffentlichen wie privaten Schulen wirklich *pädagogisch* wären, gäbe es keine Notwendigkeit und keine Nachfrage mehr für Waldorfpädagogik. In meinen eigenen pädagogischen Konsequenzen habe ich deshalb die drei Kategorien Entscheidung, Dialog und Antizipation in den Mittelpunkt gestellt. Es sind Zeitgenossen Rudolf Steiners, auf die ich mich da berufe, auf *Janusz Korczak*[6], der den kindlichen Menschen als immer und überall bereit und entscheidungsfähig begreift, als einen Menschen der von sich selbst immer mehr weiß und versteht als alle Erzieher, Lehrer und Entwicklungstheoretiker zusammen, der mit seinem „Recht auf diesen Augenblick" nicht auf ferne Zukünfte oder auf vergangene Unvollkommenheiten orientiert ist; der mit seinem „Recht, so sein zu dürfen, wie das Kind gerade ist", dieses nicht nach dem Bilde eines Erziehungsdenkers umzugestalten, sondern grundsätzlich zu achten verlangt, nicht in seinem Noch-Nicht zu diskriminieren, sondern in seinem Schon-Jetzt zu akzeptieren; der schließlich in seinem „Recht auf den eigenen Tod" dem Kind jederzeit zu entscheiden erlaubt, ob es dieses Leben nehmen will, wie und wo es ist, oder ob es sich aus diesem Leben, wie wir es ihm anbieten, verabschieden möchte. In diesem Bild ist das Kind nicht Knetmasse in der Hand von Pädagogen und Politikern, sondern Subjekt der Selbstbemutigung, Selbstfindung und Selbstbeglückung.

Ich habe mich berufen auf *Martin Buber*[7] und *Franz Rosenzweig*[8], welche die pädagogische Beziehung nicht einseitig vom Erzieher her definierten, sondern zweiseitig, wobei die Urdistanz zum konstitutiven Merkmal des Dialogs wird: das Kind ist von Anbeginn ein Ich, zu selbständigem Denken und Dialog befähigt; nur der Schutz der Distanz zwischen dem vermeindlich wissenden Erzieher und dem wirklich umfassend wissen-

6 Wie man ein Kind lieben soll (1918). Göttingen 1967 (viele Auflagen)
7 Reden über Erziehung u.a. (1923). Heidelberg (viele Auflagen)
8 Urzelle (1917); Stern der Erlösung (1921). Neuauflage: Haag 1976

den Kind schafft Begegnung. Und ich berufe mich auf *Ernst Bloch*[9], der uns auf die Fragen und verborgenen Sehnsüchte unserer Kinder verweist, in denen wir die Vollgestalt menschlicher Existenz, gesellschaftlicher Wirklichkeit, aber auch die Vollgestalt des Einsseins von Mensch und Gott erahnen, *antizipieren*. Der Weg der Antizipation ist aber kein Schulungsweg in anthroposophischer Weise, sondern eine Album voller Blitzlichter des menschlichen Seins, individuell und akthaft. Die Bilder der Enzyklopädie der Sehnsüchte werden gesetzt irgendwann, irgendwo und getragen von der *Ver-Antwortung*.

D. Entwicklung zum Ich – Merkmale anthroposophischen Menschenbildes

Kommen wir zur Vorstellung einiger geistiger Merkmale der Waldorfpädagogik:

Waldorf-These: Waldorfpädagogik zielt weniger auf die Erziehung des Menschen als auf die Entwicklung zum eigentlichen Menschen, wie er im Menschenbild der Anthroposophie verborgen ist und vielleicht erst nach mehreren Erdenleben erreicht wird.

Es ist sicher kaum möglich, hier dem gesamten Spektrum anthroposophischer Erziehungslehre in seiner klassischen Form umfassend gerecht zu werden, da sie zu aspektereich, die Quellen zu zahlreich, die Erscheinungsbilder zu vielfältig und die theoretischen wie sprachlichen Konstrukte zu unspezifisch und zu wenig mit dem alltäglichen Sprachgefüge erfassbar sind. Deshalb möchte ich mich im Folgenden nur auf zwei Aspekte beziehen, die allerdings das Zentrum der Erziehunglehre bestimmen: auf den *Entwicklungsgedanken* und auf die Kennzeichnung des angeblichen „Resultates " des Erziehungsprozesses, auf das menschliche *Ich*.

Die Freiheit des Menschen, das frei in der Welt und ihr gegenüber tretende Wesen ergibt sich nach waldorfpädagogi-

9 Geist der Utopie (1918)

schem Verständnis in dem Maße, wie „im Menschen die verschiedenen Anlagen und Fähigkeiten zu individueller Entwicklung kommen". Die Unterrichtspraxis soll den Bedingungen einer menschlichen Entwicklung folgen. Es geht darum, im Unterricht „den werdenden Menschen aus seiner Natur heraus" und jene Gesetze zu berücksichtigen, „durch die seine Wesensart sich zum wahren Menschen entwickeln kann".

Es handelt sich also nicht um eine Erziehung der menschlichen Persönlichkeit, sondern um eine Erziehung zum sogenannten wahren Menschen. Wenn denn schon von Entwicklung die Rede ist, dann sollte es nur im Sinne einer Entwicklung der Persönlickeit in Würde und Freiheit sein, zu dem Liebe und Verständnis mehr gehören als Entwicklungslehren einer erst noch werdenden Persönlichkeit; das Kind ist immer schon Persönlichkeit. Es wird dies nicht erst; vor allem nicht durch pädagogische Maßnahmen in sklavischer Befolgung irgendwelcher Entwicklungslehren nach Jahrsiebenten, Temperamenten oder anderen Axiomen. – Zugegeben: Auch die öffentlichen Schulen sind diesem Prinzip der „Persönlichkeit von Anbeginn" in Deutschland keineswegs gerecht geworden.

Waldorf-These: Im Befolgen der verborgenen „Gesetze" werden durch Waldorfpädagogik in entwicklungskonformer *Erziehungskunst* Geist und Seele geformt. Entwicklung folgt einem Stufenprozeß nach allgemeinen, *immanenten Gesetzen*; deshalb versagt sich die Waldorfpädagogik den anderen äußeren Gesetzen.

Nun betrachtet die Waldorfpädagogik den Menschen als leibliches, geistiges, seelisches Wesen[10]. Der Leib ist unmittelbar, Seele und Geist sind nur mittelbar durch den Körper erfahrbar; ihre eigene Wesenheit ist nicht direkt erfahrbar.

„Hier vollziehen sich aber die Prozesse der Entwicklung – angeregt durch äußere Erfahrung und Betätigung – und hier herrschen die *Gesetze dieser Entwicklung*", sagte Ernst-Michael Kranich. Die universitäre Entwicklungspsychologie beschreibt nur

10 Alle Zitate im Folgenden nach E.-M. Kranich, Waldorfpädagogik. (1987)

die zeitliche Folge veränderter seelischer Äußerungen. Die innere Entwicklung und Verwandlung bleibt dabei weitgehend unbegreifbar. Rudolf Steiner macht nun mit seiner anthroposophischen Methode angeblich Seele und Geist ebenso greifbar wie den Leib. So wird die anthroposophisch erweiterte Entwicklungspsychologie zur Voraussetzung für eine entwicklungsorientierte Pädagogik der Waldorfschulen. Die Anthroposophie dient in dieser Besinnung dazu, dass der Lehrer, soweit er die Anthroposophie für sich erarbeitet hat, „in den Eigenschaften der Kinder die Anlagen zu vollkommeneren Fähigkeiten und die Wege zu ihnen sehen" kann.

Damit ist also die Anthroposophie zum Motor von allem deklariert worden. – Das klingt zwar wie meine Forderung nach einer Pädagogik für die „kindliche Persönlichkeit von Anbeginn", ist aber damit keineswegs identisch, wenn der Lehrer (oder seine Anthroposophie) meint, die Richtung der Vervollkommnungen allein und im Voraus bereits zu kennen. Die menschliche Entwicklung wird nun keineswegs als ein Kontinuum, sondern als ein Stufenprozeß gesehen. Eine jeweils neue Stufe beschreitet das Kind im 7. und im 14./15. Lebensjahr. Im 7. Lebensjahr wird das Kind fähig, „willkürlich innere Bilder zu gestalten"; deshalb der bildhafte Unterricht, wobei Bild als „Wesenhaftes im Medium des Anschaulichen" verstanden wird. Also werden Bilder, Fabeln, Mythen zu ungestörtem Eigenleben in die kindliche Seele versenkt; Fühlen, Erfassen und Miterleben der sogenannten Bildegesetze in der Natur entstehen. Die Kinder sollen nicht diese Gesetze verstehen, nicht die Sagen und Geschichten erfassen oder durchschauen. Die Bilder und Fabeln belehren entsprechend dem waldorfpädagogischen Selbstverständnis nicht und werden deshalb auch nicht „erklärt", sie „wirken vielmehr erweckend auf die Anlagen moralischer Fähigkeiten". Wohlgemerkt, das alles ist erst nach dem gewissen Sprung um das 7. Lebensjahr möglich – mit allen Folgen, die eine solch starre Lehre für den pädagogischen Alltag haben kann.

Im 14./15. Lebensjahr, und wohlgemerkt erst dann, kommt nach anthroposophischer Anschauung der junge Mensch „zum inneren Erleben seiner Selbständigkeit". Aus der Bindung an das Anschauliche gelangt das Kind nun zum Begrifflichen. Es „erfährt sich zunehmend als Persönlichkeit“, die bewußter der Umgebung gegenübersteht, die eigene Stellungnahme sucht und allmählich aus eigener Kraft die Welt im Urteil begreifen will. Der Unterricht erhält einen zunehmend wissenschaftlichen Charakter. Wiederum, aber aus ganz anderer Richtung, geht es nicht um das Lernen von Theorien oder Hypothesen, sondern um Erarbeiten eigener Urteilsfähigkeit. Theorien und Hypothesen werden also nirgends ernsthaft „vermittelt“, sondern das anthroposophische Kind speist sich aus den in seine Seele abgesenkten Bildern oder aus dem selbstischen Wollen. Deshalb tun sich Waldorf-Studenten an unseren Hochschulen schwer mit dem Lernen fremder Theorien, Lehren, Hypothesen, aber leicht mit nonkonformen Lösungen oder mit dem Nachbeten esoterischer Spiritualität[11].

Nunmehr soll in der Waldorfpädagogik neben die analysierende Kraft des Verstandes, die allerdings vorher nirgends eingeübt wurde, die „synthetisierende der Vernunft“ treten. Es soll zur Überwindung einer Begrenzung auf das Quantitative und Kausal-Analytische kommen. Eine Erziehung, für die die Förderung menschlicher Entwicklung angeblich im Vordergrund steht, orientiert sich demnach an jenen Gesetzen, die angeblich in allen Menschen die Gleichen sind.

Deshalb werden alle äußerlichen Gesetzmäßigkeiten abgelehnt: Lehrpläne, Stoffverteilungspläne, Prüfungen, Zeugnisse, Sitzenbleiben, hierarchische Schulorganisation usw.

Waldorf-These: Der vollendete Mensch ist Endpunkt nicht Anfang der anthroposophischen Entwicklung; er ist ein „Ichling“ in der geistigen Welt.

Das einzige Gesetz ist die in anthroposophischer Lehre verankerte Entwicklungspsychologie, die mit dem 21. Lebensjahr, dem 3. Jahrsiebent noch keineswegs zum Ende gekommen ist, sondern im sogenannten „Schulungsweg“ des erwachsenen Menschen einer Exkarnation und Reinkarnation der menschlichen Seele

11 Deshalb auch das Zitat von Michael Rogowski (BDI-Präsident), er würde Waldorfabsolventen zwar nicht als Ingenieure, aber als Kommunikationsfachleute einstellen (vgl. „Spiegel“, 52).

entgegeneilt. Rudolf Steiner hat sich mit dem Endpunkt dieser Entwicklung eingehend befaßt. Er nennt ihn „Ich". Im Willen Rudolf Steiners, aus dem „lebendigen Menschen" einen „vollendeten Menschen zu machen", will er dem Göttlich-Geistigen zu einer individuellen Menschwerdung verhelfen. Diese Übermenschwerdung des von Steiner sehr verehrten „Einzigen" Max Stirners[12] geschieht ichhaft in „Eroberung" seiner Freiheit, die ihm nicht von Anbeginn gegeben ist. Und der Mensch erobert sie wachend, träumend und schlafend. Im Wachzustand vollzieht sich nach anthroposophischem Verständnis das denkende Erkennen des Menschen, jedoch nur in Bildern. Im Traumzustand ist das Ich fühlend lebendig und schafft sich inspirierte Vorstellungen von einer im Unbewußten schlummernden Welt. Schlafend aber stärkt sich der Wille aus den unbewußten Intuitionen. Der Ich-Leib als letzte der entwickelten Leiblichkeiten des Menschen neben dem physischen Leib (Geburt), dem Ätherleib (7. Lebensjahr) und dem Astralleib (14. Lebensjahr) ist der Träger des individuellen Bewußtseins, der persönlichen Moralität und der höheren Menschenseele; er durchwebt Wachheit, Traum und Schlaf und veredelt die anderen Leiber bis zu ihrer Vervollkommnung. Erziehung hat die Aufgabe die Höherentwicklung des Ich zum Geistigen bzw. die dort stattfindende Wesensschau des Geistigen vorzubereiten, zu welcher sich das Ich aufzuschwingen vermag. –

Ein solcher Egozentrismus als Vollendungsvision einer Entwicklung trägt entweder die Gefahr einer Übermenschen-Ideologie oder einer durch die Entwicklung sich hinziehenden Amputation der Selbstbesinnung zugunsten des gedachten Endproduktes „Ich" im Kopf des Erziehungskünstlers in sich; vereinfacht ausgedrückt: „Herrenmensch" oder Persönlichkeitskrüppel. „Die Gefahr", habe ich gesagt, nicht aber den Automatismus! Diese beiden gnostischen, selbstischen, über-menschhaften Grundworte des anthroposophischen Erziehungskonzeptes: „Entwicklung" und „Ich", müssten selbstverständlich noch erheblich intensiver durchleuchtet werden.

12 Max Stirner, Der Einzige und sein Eigentum. Leipzig 1892. Stirner ist der Hofphilosoph der *Ichlings-Philosophie*, wie sie sich auch im Steinerschen Bild vom *Hochmenschen* und im *Herrenmenschen* Nietzsches wiederspiegelt.

Exkurs zum Selbstverständnis der Religionspädagogik zwischen Waldorfschule und öffemtlicher Schule

Im Folgenden möchte ich den Diskussionsrahmen der Anthroposophie und Waldorfschule im engeren Sinne verlassen, um eine Plattform für die gemeinsame Verantwortung von Christen und Anthroposophen vor Gott und den Menschen zu suchen. Vier Grundthesen sollen ein Verständnis vom Menschen vorlegen, das den kindlichen Menschen ausdrücklich mit einbezieht und keinen Unterschied macht zwischen seinem Sein und den Erwachsenen. Denn das Kind ist von Anbeginn an ein vollwertiger Mensch, d.h. es ist „entscheidungsfähig, verantwortlich, kommunikations- und liebestüchtig, von Gott so gewollt, aber ergänzungs- und erlösungsbedürftig durch den Menschen und Gott, also ein vollwertiges Ich immer auf ein Du bezogen ".

Dies gilt es ausführlicher am Beispiel der Religionspädagogik insgesamt und an Waldorfschulen zu verdeutlichen. Bei Ihnen, den Zuhörerrinnen und Zuhörern sind ja viele Pädagogen, Religionspädagogen, Lehrer und Unterrichtende an Waldorfschulen. Über viele Jahre habe ich in einer Waldorfschule den konfessionellen, *exterritorialen* Religionsunterricht verantwortet und mich dadurch sogar bis in die interne Konferenz an Waldorfschulen und in die verantwortliche Betreuung von Abschlussarbeiten der 12. Klasse vorgearbeitet. An der Geschichte und dem Selbstverständnis des religiösen Unterrichtens lässt sich die fatale Differenz zum Waldorfunterricht nachzeichnen, gewissermaßen als Beispiel (Exemplum) für ein Auseinanderdriften des Weges. Der Kirchenlehrer Augustinus beschrieb das Ziel jeglicher Katechese mit den Worten, der Katechumene solle aufsteigen vom Glauben zum vertrauenden Hoffen und zum Lieben, weil ja Christus deswegen erschienen sei, damit der Mensch erfasse, wie sehr ihn Gott liebe.

Dieser Primärauftrag stand am Anfang dessen, was wir heute Religionsunterricht nennen, was jedoch bis zum Jahre 1900 wohl nirgends so genannt wurde. Dennoch erkennen wir heute in den Worten des Hl. Augustinus wesentliche Elemente:

1. Es ist nicht von einer Erziehung zum Glauben die Rede, nicht einmal von *Erziehung*, sondern vom *Aufsteigen*; der Glaube ist etwas, das dem Handeln voraus geht; der Aufsteigende ist nicht irgendwie unvollständig, sondern bereits im Glauben und von der Position des Glaubens nimmt alles seinen Anfang.

2. Trotzdem gibt es ein Ziel, nämlich das, was den Menschen jedes Alters, also besonders auch den Lehrern fehlt, das vertrauende Hoffen und das Lieben. Gemeinsam sind die Aufsteigenden auf dem Weg zu diesem Ziel.

3. Und am Ende des Weges wird nicht der Mensch Gott erkennen oder gar sich selbst erkennen, sondern er wird erfahren, daß er geliebt ist, daß Gott ihm voraus ist. Auf das davon abweichende Verständnis bei *Rudolf Steiner* habe ich bereits hingewiesen.

Bis zum Beginn des vergangenen Jahrhunderts, also bis zur Entstehungszeit der Waldorfpädagogik gab es überhaupt keinen *Religionsunterricht*, sondern ausschließlich *Katechetik*, eine der Grundfunktionen kirchlichen Lebens, eine „Einübung im Glauben", orientiert an der Vermittlung des gläubigen Grundwissens (vgl. *Katechismus*). Als infolge der allg. Schulpflicht die Pädagogik entstand, trat neben die Katechetik so etwas wie eine theologisierte Pädagogik. Die Erziehung in den Händen der Kirchen verfolgte eine „Heilspädagogik", eine Führung zum „Heil", zur Gottebenbildlichkeit und Christusförmigkeit. Erst mit dem Jahrhundertwechsel entstand die Religionspädagogik, als eine wissenschaftliche Pädagogisierung der katechetischen Aufgabe. Im 19. Jh. vorbereitet setzte um 1900 die Reformkatechetik ein, die mit Hilfe der damaligen Pädagogik der Herbartianer (*Ziller, Rein, Willmann*) und der verfügbaren Psychologie (*Wundt, James*) der gängigen dogmatisch-deduktiven, teilweise rationalistisch erstarrten Katechese einen „erziehenden Religionsunterricht" entgegensetzte und somit die ganze Katechese reformieren half, die schulische ebenso wie die gemeindliche und liturgische (*Münchener psychologische Methode*).

Diese junge Religionspädagogik schöpfte vor allem aus den Herbart-Zillerschen Formalstufen, die eine textentwickelnde Methode produzierten, bei welcher von der Anschauung aus zum Begriff vorangeschritten wird, von der konkreten Darbietung zur Lehre. Das psychische Vermögen des Schülers und die dem Kerygma eingegebene Struktur sollen zur Deckung kommen.Unter Formalstufen verstehen die Herbartianer einen Unterricht nach

1. Vertiefung = Eindringen in den Gegenstand und
2. „Besinnung" = Verknüpfung des Analysierten mit dem Ganzen zur Einheit des Bewußtseins. Oder nach fünf Stufen: Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode, oder auch sechs Stufen: Zielangabe, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung des Begrifflichen, Anwendung, wie sie sich schließlich durchsetzten.

Daneben war die Kulturstufenlehre *Zillers* bedeutsam, allerdings mehr für die spätere Waldorfschule, also die Auffassung, die Entwicklungsstufen des Kindes und Jugendlichen stünden mit den Kulturstufen der Menschheit im Einklang. Hier wird die religiöse Aussage bis zum „Gesinnungsstoff" degradiert:

Kindergarten	=	Fabeln, Märchen;
1. Schj.	=	Märchen u. bibl. Geschichte;
2. Schj.	=	Sagen;
3. Schj.	=	Patriarchengeschichten und Vaterländisches;
4. Schj.	=	jüdische Heldenzeit und Nibelungen;
5. Schj.	=	jüdische Könige, David, Rittergeschichten, Friedrich Barbarossa;
6. Schj.	=	Leben Jesu, Reformatorisches; usw.

Als 1919 durch die Weimarer Verfassung die geistliche Schulaufsicht endete (Verf. Art. 144), der Religionsunterricht jedoch ordentliches Schulfach bleibt, und das bis heute, bedient sich *Steiner* der Kulturstufenlehre; die Religionspädagogik jedoch bedient sich bei der Formalstufenlehre, und zwar, weil sie die Inhalte unangetastet lassen wollte, also lediglich nach geeigneten Vermittlungsformen suchte; ein Hineinquetschen der christlichen Botschaft in Kulturepochen, also eine zeitabhängige Instrumentalisierung für den Entwicklungsweg des Menschen verbot sich. Damit driftet etwas auseinander, was erst vor wenigen Jahren ein Eigenleben begründet hatte:

- hier die selbständige und sich weiterentwickelnde „Religionspädagogik" (1905 der evang. *Eberhard*, 1913 der kath. *Göttler*),
- dort die Geistdurchdringung allen Unterrichtens mit den bekannten Vorwürfen *R. Steiners* gegen die kirchliche Religionspädagogik, durch welche das Auseinanderdriften zwanghaft wurde bis zur Begründung des freien Religionsunterrichts durch die christlichen Glaubensgemeinschaften im Auftrag der Anthroposophen bzw. ihrer Gesellschaft in Räumen der Schule (*Stockmeyer*, 343) und des „anthroposophischen Religionsunterrichts" auf der Grundlage der „anthroposophischen Weltanschauung" (*Steiner*, 8. Vortrag 1921/22).

Mit der bekannten Unterbrechung von 1933-1945 war das die Grundlage des Religionsunterrichts, als man nach dem 2. Weltkrieg darauf aufbauend einen Neuanfang versuchte. Dieser griff nun jedoch wieder auf Impulse zurück, die aus den ersten Jahren des Jahrhunderts stammen und verständlicherweise der Waldorfpädagogischen Bewegung verschlossen geblieben waren, nämlich die biblisch-kerygmatische und die personal-existentialtheologische Theorie kirchlicher Mystagogie und Pädagogie. Die kerygmatische Erneuerung, wie sie kurz bezeichnet wird, hatte ihre Anfänge in der Bibel-, Liturgie- und Jugendbewegung bzw. in der „kerygmatischen Theologie". Auch dieser Impuls blieb wirksam über die 60er Jahre hinaus, in welchem der dritte Gedanke auftauchte.

Das Kerygma ist die aktuelle und geschichtliche Verkündigung der Heilsbotschaft in der Kirche vorrangig an der Ursprünglichkeit der apostolischen Verkündigung orientiert und das Verhältnis von Schrift und Dogma im Zusammenhang des „lebendigen" Evangeliums sehend. Der kerygmatische Religionsunterricht wird nun ein hermeneutischer, der neben einem appellativen auch den lehrhaften, fundamentaltheologischen und vor allem gesellschaftskritischen Aspekt des Kerygmas erschließt. Diese Hermeneutik wird u.a. aus den jeweiligen Umkehrsituationen (*Kehrtwendung*), der notwendigen Einübung in kirchliche und geschichtliche Gemeinschaft (incl. des Bekennens der Schuld), aus der liturgisch-sakramentalen Feier und der heilsgeschichtlichen Perspektive des Glaubens gespeist[13].

Dann kam ein dritter Impuls hinzu, aus welchem sich heutiges Verständnis von Religionspädagogik speist, nämlich der „emanzipatorische Aspekt", Emanzipation verstanden als Befreiung von der Diktatur einer (vor allem technisierten) Mitwelt und Umwelt zum verantwortlichen Gebrauch der Freiheit bei der Bewältigung von Lebenssituationen. Hier wird meine überzeichnete Polemik gegen die „Entwicklungspädagogik", wie sie von der Waldorf-Bewegung vertreten wird, und für eine „Entscheidungspädagogik", wie sie von *Janusz Korczak* bereits 1918 zu Grunde gelegt wurde, religionspädagogisch relevant. Darauf einzugehen, würde allerdings wohl zu weit führen.

Halten wir also fest, welche drei entscheidenden Impulse die heutige Religionspädagogik prägen: die Pädagogisierung der Katechese, die kerygmatische Erneuerung und die emanzipatorische Entscheidungskompetenz „des aus dem Glauben" aufsteigenden Kindes, Menschen. Inhaltlich könnte dies Resultat einer Entwicklung gekennzeichnet werden als „Verantwortung des Christen vor der Welt" und als „Angebot eines heilsgeschichtlich sich wandelnden Wortes". In der modernen Welt könnte dies vor allem folgende Grundzüge annehmen:

1. Diese Welt ist gepackt durch Liebe zum Leben.

2. Die Menschen sind mehr denn je gezwungen zur Einsicht ihrer Solidarität.

3. Als Gegenreaktion gegen die Verrmassung brauchen wir mehr denn je eine Vorliebe für das Personale.

13 So jedenfalls bis 1960; die weiteren Entwicklungen spielen hier keine Rolle.

4. Gegen die Bedrohungen der Betriebsamkeit, Hektik, Innen- und Außenweltverschmutzung etc. setzen wir einen Existentialismus in dezidiert christlicher Form.

5. Die Kategorie des Einzelnen (*Kierkegaard*) nicht des von *Steiner* bevorzugten *Stirnerschen* „Einzigen" muss unser Verhältnis zur Religion bestimmen.

6. Wir brauchen eine konstruktive, nicht verteufelnde Antwort auf die Technisierung der Menschenwelt.

7. Wir brauchen ein Verhältnis zum Untergang, zum Chaos, zur profanen Eschatologie im Atomzeitalter bzw. im Zeitalter fundamentalistisch-terroristischer Bedrohung und in einer „Pädagogik nach Auschwitz", die nicht einfach nur tun kann, als sei seit 1900 nichts mehr geschehen.

8. Religionspädagogik ist und bleibt dabei Verkündigung und Weitergabe der Verheißung, daß die Menschen bereits in Christus erlöst sind, und keiner Selbsterlösung bedürfen.

Vielleicht erlauben Sie mir vier Thesen in den Raum zu stellen, die als Plattform einer Verständigung zwischen anthroposophischem und christlichem Religionsunterricht dienen können. Dabei ist das Anthroposophische nicht als „unchristlich" angesehen, jedoch als etwas von dem in den christlichen Kirchen und der christlichen Theologie heilsgeschichtlich aufgehobenen Kerygma Entferntes.

Unser bisheriger Gedankengang hat ja erwiesen, daß die Geschichte der Religionspädagogik ein Auseinandergehen dieser beiden Größen zeitigte, und dass heutige Religionspädagogik sich weit von den Quellen der ersten Jahre dieses Jahrhunderts fortentwickelt hat, wobei die jeweils gewonnenen Erkenntnisse im heutigen Stand geborgen sind:

- Beitrag zu leisten beim Aufstieg vom Glauben zu vertrauendem Hoffen und Lieben aufgrund der Tatsache des Geliebtseins durch Gott;

- Pädagogisierung dieses katechetischen Grundanliegens;
- kerygmatisch verdichtete Heilsbotschaft in geschichtlich-gesellschaftlich je einmaliger Zeit;
- Beitrag zur Emanzipation des freien Christenmenschen in dieser Welt.

Wohin müßte sich Waldorfpädagogik entwickeln, damit der seit 1919 aufgerissene Graben sich nicht weiter weitet, sondern vielleicht von Brücken überzogen werde? Meines Erachtens könnte dies ein Menschenbild sein, das zwischen dem Sein des Kindes und dem des Erwachsenen nicht unterscheidet, sondern das Kind betrachtet als *von Anbeginn an vollwertigen Menschen, d.h. als entscheidungsfähig, verantwortlich, kommunikations- und liebestüchtig, von Gott so gewollt aber ergänzungs- und erlösungsbedürftig durch den Menschen und Gott, also als vollwertiges Ich immer auf ein Du bezogen.*

Erste Anti-These: Der Mensch, und also auch das Kind, ist von Anbeginn ein Ich-Wesen und wir haben ihm lediglich Angebote zu machen zu seiner Entfaltung, es aufmerksam zu machen auf sich selbst, auf die Welt, in die er/es eingebettet ist, und auf Gott.

Ich versage mir, diese angedeutete These von dem „Ich-Wesen von Anbeginn" noch weiter zu erläutern oder auf meine Aufforderung zur Abkehr von der Entwicklungspädagogik und zur Hinwendung auf die Entscheidungspädagogik mit Janusz Korczak oder Sören Kierkegaard zurückzukommen.

Zweite Anti-These: Der Mensch, und also auch das Kind, ist ein Gedanke Gottes, als dessen Repräsentant in die Welt getreten und also auch sein personales Gegenüber.

Wenn der Mensch Gestalt gewordener Gedanke Gottes[14] ist, dann ist er auch vom ersten Augenblick seines Daseins

14 Vgl.: Franco Rest, Lazarus - oder: Der Mensch ist nicht Gehirn. In: Ders., Sterbebegleitung statt Sterbehilfe. Freiburg 1997, 138-160 verantwortlich für sein Tun, sein Dasein, sein Gegenüber. Aber er trägt auch Verantwortung für denjenigen, dessen gestaltgewordener Gedanke er ist, also für Gott.Schon jetzt tragen wir biblisch gesprochen die Herrlichkeit des Herrn in uns, die er durch seinen Gedanken uns eingepflanzt hat. Wir leben eben in dem kostbarsten aller Gegensätze, Sünder noch und doch schon gerettet zu sein. Für jede künftige Erziehung bedeutet das die volle Akzeptanz des jeweiligen Erscheinungsbildes und So-Seins des uns begegnenden Kindes, dessen Erlöst-Sein uns als Tatsache erscheinen muß, dessen Sünder-Sein jedoch in Gottes Ratschluß verborgen liegen sollte. Kein Karma, keine Berechenbarkeit des jeweiligen Entwicklungsfortschritts kann uns diese Akzeptanz abnehmen. Zugleich müssen wir die unvergleichliche Größe und Einmaligkeit des Göttlichen Gedankens in diesem Kind (diesem Menschen) sehen, von dem wir stets mehr lernen als dass es von uns lernen könnte. Das ist erheblich mehr als der anthroposophische „Christusimpuls“ oder als eine vage Christushaltigkeit.

Dritte Anti-These: Der Mensch, und also auch das Kind, ist schuldfähig, erlösungsbedürftig und voller Sehnsucht nach der Heimat.

Kann eine Pädagogik nach Auschwitz und Treblinka noch die gleiche sein wie vorher? Muß künftige Pädagogik nicht gerade ein Verhältnis zur Schuld lehren? Nicht damit wir uns stolz daraus erheben, sondern damit wir uns eingebunden wissen in die ganze Erlösungsgeschichte der Menschheit? Wenn von der Anthroposophie so sehr die Wiederholung der Menscheitsgeschichte im kindlichen Werden betont wird, so kann und darf darin die Erfindung des Völkermordes durch die Römer, darf die Sklavenhaltergesellschaft, darf die Vernichtung der Toleranz eines Theoderich, darf die Hexenverbrennung und dürfen Auschwitz, Treblinka und Hiroshima nicht fehlen. Die gloriole Geschichtswelt der Helden und Theatergestalten in Waldorfschulen reicht nicht hin; denn sie mündet nicht im Schuldbekenntnis, sondern in einer neuen Form von Hochmenschentum, im Herrenmenschentum vielleicht, ebenso wie falsche Naturmystik nur noch wenig vom „Blut und Boden“ trennt. Und Erlösung geschieht geschenkweise durch Gott, nicht aber als Eigenleistung des Menschen am Ende einer Entwicklung, bei der auch Auschwitz nur eine Zwischenstufe darstellen würde.

Vierte Anti-These: Der Mensch, und also auch das Kind, ist ein dialogisches, zur Zwiesprache und zum Zwiegesang befähigtes Wesen.

Vom Ich-haften ausgehend kommt das Kind zur Ansprache eines Gegenüber; von der Ansprache kommt es zu sozialer Zweisamkeit; vom Zwiegesang kommt es zum umfassenden Wir, das die Welt der Zukunft braucht. Das anthroposophische Ich ist also allenfalls eine Ausgangsposition für den pädagogischen Auftrag der Gegenwart und Zukunft und nicht sein Endpunkt.

Sie mögen nun fragen, ob sich meine Gedanken nicht allzu weit von der Beschäftigung mit der Waldorfpädagogik oder der Anthroposophie als ihrer bestimmenden Menschenkunde entfernt haben. Ich glaube nicht; denn es ist eine der wichtigsten Erfahrungen, die ein Nichtanthroposoph und Nicht-Waldorflehrer dort machen kann, daß er Mut gewinnt, einmal die Fragen des Lebens neu und anders, spontaner und vor-urteils-freier zu stellen. Es kann ja kaum unser Bestreben sein, dass jegliche Pädagogik Waldorfpädagogik oder Waldorfpädagogik akademische Pädagogik werde. Unser Diskurs wäre sinnlos, wenn wir uns gegenseitig die Unzulänglichkeiten vorhielten oder die strahlenden Zulänglichkeiten verbunden mit der Aufforderung „Spieler, komm rüber!“. Vielmehr sollte der Diskurs die Aufforderung enthalten, sich auf etwas zu besinnen, das uns gemeinsam tragen könnte, Bohlen in das Moor zu legen, über die wir gemeinsam der unverstellten Natur begegnen könnten.

Ob diese meine vier Thesen

1. Erziehung als Angebot an den aufsteigenden Menschen
2. Erziehung als Realisation der Entscheidung für das Erlöstsein durch Gott
3. Erziehung als Leben lernen mit der Schuld
4. Erziehung als dialogischer Zwiegesang

dazu dienlich sein können, kann ich nicht entscheiden. Wir werden noch viel Zeit brauchen für den Bohlenweg in die Zukunft unserer Welt.

E. An einem Wendepunkt der Erziehungsgeschichte?

These: Wir stehen vor einem pädagogischen Wendepunkt: nicht mehr Kind als Verantwortungsträger für Familie und Gemeinde (bis 1800); nicht mehr Kind in der Kindheit und Kindlichkeit (1800-1950); Kind als Ich-Selbst und Du, entscheidungsfähig, ein gestalt-gewordener Gedanke, erlösungsbedürftig, dialogisch gestimmt (heute und in Zukunft).

Ich habe die Vermutung, dass wir uns an einem weiteren Wendepunkt der Erziehungsgeschichte befinden. Über viele Jahrhunderte war das Kind Verantwortungsträger wie viele andere Verantwortungsträger auch; es hatte körperlich zu arbeiten, für den Unterhalt einer Familie mitzusorgen, trug Verantwortung für Eltern und das ganze Gemeinwesen (bis ca. 1800). Dann geriet das Kind in die Kindheit; oft war diese Kindheit dann nur Kindlichkeit; Kindchenschemata bestimmten diese Epoche ebenso wie das Prinzip der Kindgemäßheit, kindlichen Anschaulichkeit, der Noch-Nicht-Verantwortlichkeit, Noch-Nicht-Mündigkeit. Kindheit wurde vom Kinde aus, nicht vom Erwachsenen her betrachtet und bemessen; aber das Kind war nur deshalb Kind, weil es von den Erwachsenen so definiert worden war, die über Kindheit immer mehr zu wissen schienen als das Kind selbst (1800-1945).

Dieses Prinzip des Wissenden gegenüber dem Unwissenden hat sich bis in die Reformpädagogik und Waldorfpädagogik hinein erhalten, ja es hat wunderbare, pädagogisch durchaus liebevolle Formen angenommen. Man vergleiche nur die wenigen wertvollen Kinderdarstellungen in der Kunst, wie sie sich von den Jesuskindern bis Paula Modersohn-Becker oder Käte Kollwitz entwickelt haben, vom spielend-verspielten zum ernsten Kind, das die Geheimnisse besser zu kennen scheint als die Erwachsenen und die Betrachter.

Das Kinderbild ist aus der modernen Kunst weitgehend verschwunden. Was deutet sich da an? Das Kind ist nicht und sollte es nicht mehr werden: Passiver Verantwortungsträger; es ist nicht, wird nicht länger sein das kindliche Kind, das Kind in der Kindheit. Wir sollten unser ganzes Augenmerk richten auf dieses *Kind als Ich-Selbst und Du, entscheidungsfähig, ein gestaltgewordener Gedanke, erlösungsbedürftig, dialogisch gestimmt*.

Alle Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik sollte hierin münden, dass wir aufmerksam werden auf den Weg unserer Kinder in die Zukunft hinein, und wie wir diesen Weg begleiten können. Bei der Waldorfpädagogik beobachten wir immer wieder, dass das Kind einer Entwicklungsgesetzmäßigkeit unterworfen wird, die dem Ich-Selbst und Ich-Du des Kindes kaum noch Raum zum Atmen läßt; wir beobachten wie wenig dort Kinder als entscheidungsfähig und dialogisch gestimmt verstanden werden. Ihre Erlösungsbedürftigkeit ist verdeckt von einer anerzogenen Überzeugung, keinen Anderen und also auch keinen Gott bei der Selbstvervollkommnung zu benötigen. Aber ähnliches stimmt auch bezüglich vieler anderen Schulen, nur aus einem anderen Blickwinkel.

Eine menschengemäße Erziehung im Öffentlichen, Christlichen wie auch auf der Grundlage der Anthroposophie wäre eine Erziehung zur Entscheidungsfähigkeit des Kindes in und für diese Welt:

1. eine Erziehung größtmöglicher Angstfreiheit
2. eine Erziehung der gesunden Autorität
3. eine Erziehung der Weitergabe von Idealen
4. eine an den Menschenrechten orientierte Erziehung
5. eine künstlerische und musisch-ästhetische Erziehung
6. eine politische Erziehung, ein Ort gesellschaftlicher Verantwortung
7. eine integrative Erziehung in einer integrativen Gesellschaft
8. eine Erziehung des erlebten und erlittenen Mangels - auch Mangel gehört zum Leben
9. eine Erziehung des Ineinander von Freizeit und Arbeit
10. eine von gesellschaftlichen Verteilungen und Berechtigungen freie Erziehung
11. eine an den Eltern als den Interpreten der Kinder orientierte Erziehung
12. eine an der Begabung (nicht an Begabten oder Begabtenförderung), also am Geben orientierte Erziehung
13. eine Erziehung ohne Bildungsprivilegien
14. eine Erziehung des Wettbewerbs zwischen Erziehungskonzepten
15. eine experimentelle Erziehung
16. eine humanökologische Erziehung

Ziel solcher Erziehung wäre ein Mensch mit reproduktiver, produktiver, metakommunikativer und Begegnungskompetenz, wie wir das modern ausdrücken. Aber das ist ein neues Thema und führt in die Diskussion um eine neue, die Impulse der Reformpädagogik nicht verachtende und zugleich in die Erfordernisse des 21. Jahrhunderts passende Pädagogik.

Um unsere deutschen Schulen jedoch für das 21. Jahrhundert reif zu machen müssten mindestens folgende Bedingungen erfüllt sein:

- Abschaffung des Kulturföderalismus der Länder
- Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems = „Elitebildung " ist Endprodukt der Breitenbildung, kein paralleles Prinzip = Spätauslese statt Frühauslese
- Einführung des Leistungsprinzips der Lehrer = Abschaffung des Berufsbeamtentums
- Einführung des flächendeckenden Ganztagsschulprinzips nach den Prinzipien der Gesamtschulen, also nicht Ganztagsbetreuung, sondern Ganztagspädagogik
- Die „Pisa-Defizite " sind Folgen mangelnder und *unzureichender musischer Bildung*

  Um aber das weiter auszuführen, wären sicher weitere Vorträge notwendig.