

Ähnliche bzw. gleichlautende Aussagen finden sich im Beitrag des Kardinals auf dem 3. Lateinamerikanischen Missionskongreß in Bogota (Revistas Misiones, Nr. 638, 159–168). Für eine Theologie der Religionen und für eine Praxis des interreligiösen Dialogs bleibt auf dieser Basis kein Raum mehr. Einen differenzierteren Beitrag stellt die Eröffnungsrede des Kardinals auf dem Kongreß für Missiologie in Rom im Oktober 1988 dar (vgl. *Omnis Terra*, 22, 1988, no. 193, S. 541–553), in der er sich mit den Entwürfen einer Theologie, wie sie z. B. von *Paul Knitter* und *Michael Amaladass SJ* vorgelegt wurden, auseinandersetzt. Dabei erhebt er gegenüber Knitter den Vorwurf des Reduktionismus der Evangelisierung auf rein menschliche Erlösung auf dem sozio-ökonomischen Feld eines innerweltlichen Sich-wohl-Befindens. Sein Hauptvorwurf geht dahin, daß durch die theologische Aufwertung der anderen Religionen zu gleichberechtigten Partnern des Christentums die Motivation für die Evangelisierung im Kern getroffen werde. Er beklagt, daß sich ganze Gruppen von Missionaren aus der direkten pastoralen Arbeit zurückgezogen hätten und sich nur der sozio-ökonomischen Zusammenarbeit mit der nichtchristlichen Mehrheit im Geiste eines „Dialogs des Lebens“ widmeten. Die vielen Möglichkeiten der direkten Verkündigung blieben brachliegen.

Kritisch greift er auch Gedanken von *Michael Amaladass SJ*, langjähriger Theologieprofessor in Indien und gegenwärtig Konsultor des Ordensgenerals in Rom, auf, der im Reich Gottes die zentrale Kategorie für den interreligiösen Dialog entdeckt habe und dabei die eigentliche Sendung der Kirche und die Bedeutung der Zugehörigkeit zur Kirche über Gebühr vernachlässige. Hinter dieser Kritik wird die eigentliche theologische Position von Kardinal Tomko sichtbar, der in den nichtchristlichen Religionen nur Menschenwerk sieht und daher die Sendung der Kirche in diesen heilsfreien Raum (weil frei vom Heiligen Geist) meint fordern zu müssen. Mission wird von ihm weiter in erster Linie geographisch verstanden, sie geht in die „Missionsländer“ bzw. „Missionskontinente“ und ist die Aufgabe von „ausländischen Missionaren“, während der „einheimische Klerus“ in erster Linie pasto-

rale Aufgaben wahrzunehmen hat. Mission als Aufgabe der jeweiligen Ortskirche kommt hier nicht in den Blick, und die theologischen Entwicklungen auf den Gebieten der Missionstheologie und der Theologie der Religionen nach dem II. Vatikanischen Konzil werden nicht wirklich aufgegriffen.

## Die theologisch strittigen Punkte

Theologen in Asien nehmen für sich in Anspruch, daß die sich aus dem Fortbestand der großen asiatischen Religionen trotz intensiver christlicher Missionsbestrebungen ergebenden Fragen theologisch eine neue Qualität haben und sich daher nicht mit dem Rückgriff auf die klassische theologische Methode: Schrift – Tradition – Lehramt lösen lassen. Ist es theologisch verantwortbar, den nichtchristlichen Religionen einen Platz im Heilsplan Gottes einzuräumen, dergestalt, daß sie als Weggenossen mit dem Christentum unterwegs bis zur Vollendung der Zeiten bleiben?

Wie sieht es mit dem Stellenwert der „Heiligen Schriften“ in den anderen Religionen aus, und welche Auswirkungen würde eine Annahme einer wie immer gearteten „Inspiration“ dieser Schriften für das christliche Offenbarungsverständnis haben?

Welche Auswirkungen würde eine Relativierung bzw. Zurücknahme des Christozentrismus (Heil nur in Jesus Christus) für die Christologie haben?

Dies sind nur die wichtigsten Fragen, die sich im Umfeld der Theologie der Religionen und des interreligiösen Dialogs stellen und die deutlich machen, daß sich hier eine Wetterecke der Theologie befindet, die in Zukunft sicher noch für Veränderungen, Aufhellungen, Gewitter und Turbulenzen sorgen wird. Zugleich wird hier aber auch deutlich, daß wir an einer Umbruchstelle in der Welt-, Menschheits- und Kirchengeschichte stehen, wo sich neue Formen des Zusammenlebens und gegenseitigen Verstehens finden lassen müssen, weil das Überleben der Menschen auf dem beengten und in vieler Hinsicht gefährdeten „Raumschiff Erde“ auf dem Spiel steht.

*Georg Evers*

# Zwischen Erziehung und Weltanschauung

## Zur Auseinandersetzung um die Waldorfpädagogik

*Verglichen mit den kirchlichen Trägern von Privatschulen gehören sie immer noch zu den „Kleinen“ des Privatschulmarktes, und doch ist das Ausmaß der Beachtung, das sie finden, ein Phänomen: die Waldorfschulen. Im kirchlichen Raum hat eine Auseinandersetzung um Anthroposophie und Waldorfpädagogik eingesetzt, auch weil man in ihnen eine Herausforderung an die kirchlichen Schulträger sieht. Neben dem Weltanschauungscharakter der Anthroposophie und de-*

*ren Vereinbarkeit oder Nichtvereinbarkeit mit dem christlichen Glauben geht es dabei vor allem um das pädagogische Konzept der Waldorfschulen.*

Zu den auffälligsten Erscheinungen auf dem Gebiet von Religiosität und Weltanschauung gehört gegenwärtig das starke Interesse für die Anthroposophie und deren verschiedene Anwendungsgebiete vom biologisch-dynami-

schen Landbau über die Ganzheitsmedizin bis zur anthroposophisch ausgerichteten Pädagogik, der sogenannten „Waldorfpädagogik“. Gerade letztere ist in der Lage, auch über den Kreis der Anhänger der Anthroposophie im engeren Sinn hinaus erhebliche Sympathien für sich zu wecken. Während das öffentliche Schulsystem die Folgen sinkender Schülerzahlen massiv zu spüren bekommt, stellt die Waldorfschule unter den Privatschulen, die sich allesamt nicht über Mangel an Nachfrage beklagen können, einen stark expandierenden Schultyp dar – insgesamt kommt sie auf einen „Marktanteil“ von sechs Prozent am deutschen Schulwesen (vgl. *Adolf Weisbrod*, in: *Anthroposophie und Waldorfpädagogik aus christlicher Sicht*, Schriftreihe der Katholischen Elternschaft Deutschlands [KED], S. 34).

Im Herbst 1987 bestanden in der Bundesrepublik 108 Waldorf- bzw. Rudolf-Steiner-Schulen mit insgesamt 45 820 Schülern, in Österreich sieben und in der Schweiz 28 (vgl. *Handbuch Freie Schulen*, herausgegeben von der *Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen*, Reinbek 1988, S. 187 f.). Weltweit gibt es knapp 450 Schulen dieser Art, außerdem allein in der Bundesrepublik rund 400 Kindergärten sowie mehr als 100 Elterninitiativen zur Gründung neuer Waldorfschulen (vgl. *DER SPIEGEL*, 9.1.89, S. 68). Länder mit den nach der Bundesrepublik meisten Waldorfschulen sind die Niederlande (78) und die USA (60).

## Eine Schule für Kinder von Betriebsangehörigen einer Zigarettenfabrik

Die Anthroposophie ist eine von dem Philosophen, Goethe-Forscher und Naturwissenschaftler *Rudolf Steiner* (1861–1925) begründete Lehre bzw. Methode, durch die der einzelne auf meditativem Weg zu einer *intuitiven Schau des Geistigen*, des Übersinnlichen, kommen können soll. Im Mittelpunkt steht die angestrebte Fähigkeit, in der wahrgenommenen Wirklichkeit das „Ewige in uns“ zu erkennen. Dies soll geradezu in einer objektivierbaren, der Naturwissenschaft analogen Wissenschaftlichkeit möglich sein – Anthroposophie versteht sich in einem eigenen Sinn als „Geisteswissenschaft“. Die Anthroposophie entstand vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit materialistischen und positivistischen Strömungen des 19. Jahrhunderts. Der Gegensatz von Geist und Materie wird in ihr monistisch überwunden. Aus der Theosophie stammend sind Reinkarnation und Karmagesetz in sie eingegangen. Einer zusammenhanglos gewordenen Kultur möchte sie eine neue, geistige Mitte geben.

Die heutigen Waldorf- bzw. Rudolf-Steiner-Schulen gehen zurück auf eine nach Vorstellungen Steiners 1919 für die Kinder von Betriebsangehörigen der Stuttgarter Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria geschaffene Schule gänzlich neuen Typs. Nicht ohne Verbindung zu anderen reformpädagogischen Konzepten seiner Zeit ging es Steiner damit um einen Beitrag zu einer fundamentalen, geistigen Neugestaltung der Gesellschaft mit Hilfe einer

erneuerten allgemeinen „Menschenbildung“. Die Leistung Steiners besteht für Anthroposophen darin, „daß er aus einer Anthropologie, die die Entwicklung des Menschen in leiblicher, seelischer und geistiger Hinsicht erforscht, eine neue Pädagogik begründete, die die Entwicklung der Erkenntniskräfte, der künstlerischen Fähigkeiten, des Gefühls, der moralischen Anlagen und des religiösen Erlebens umfaßt“ (*Ernst-Michael Kranich*, in: *Handbuch Freie Schulen*, a. a. O., S. 187). Basis dieser Pädagogik ist die spezifisch anthroposophische Einsicht in die „Bedingungen und Gesetze menschlicher Entwicklung“ (a. a. O., S. 194). Bei den Waldorfschulen handelte es sich von Anfang an um selbstverwaltete, kollegial geführte Gesamtschulen, die betont für Kinder aller Schichten offen sein wollten und auf eine Trennung nach Geschlechtern verzichteten.

Die weitere Entwicklung dieses „alternativen“ Schulkonzepts, wie man es heute kennt, verlief zunächst recht langsam: Bis zum Zweiten Weltkrieg gab es acht Waldorfschulen in Deutschland sowie eine Reihe von Gründungen im Ausland. In der Nachkriegszeit blieb die Anzahl der Schulen zunächst stabil bis leicht steigend: Von 1950 bis 1970 nahm ihre Zahl lediglich von 23 auf 31 zu, die Zahl der Schüler aber immerhin von 10 500 auf 15 500. Die starken Zuwächse begannen in der Bundesrepublik erst in den siebziger Jahren: 1975 waren es bereits 42 Schulen und 20 800 Schüler, 1980 69 bzw. 30 400, 1985 91 bzw. 41 400 (nach Angaben des *Freien Pädagogischen Zentrums für Waldorf-Pädagogik*, Mannheim; zitiert nach: *Charlotte Rudolph*, *Waldorf-Erziehung*, Darmstadt 1988, S. 17). Die einzelnen Schulen sind organisatorisch unabhängig und lediglich lose zusammengeschlossen in dem zunächst 1933 gegründeten, dann nach dem Krieg 1946 wiedergegründeten „Bund der Freien Waldorfschulen e. V.“ mit Sitz in Stuttgart. Das hohe Maß an institutioneller Eigenständigkeit der Schulen führt zu z. T. erheblichen Unterschieden zwischen ihnen, auch was ihren anthroposophischen Charakter angeht.

## Die Entwicklung scheint den Anthroposophen recht gegeben zu haben

„Auch wer wenig über Anthroposophie weiß, hat heute oft eine gute Meinung von ‚den Anthroposophen‘“ (*Martin Löwenstein*, in: *Geist und Leben* 2/1988, S. 130). Der gute Ruf von Anthroposophie und Waldorfpädagogik hat vielschichtige Gründe: Während die Anthroposophen mit ihrer ganzheitsorientierten Lebens- und Denkweise lange Zeit eher eine marginale und exotische gesellschaftliche Gruppe darstellten, scheint ihnen die Entwicklung der letzten 15 Jahre auf vielen Feldern recht gegeben zu haben. Sie, nicht die christlichen Kirchen oder andere traditionelle weltanschauliche Gruppen, gelten als die natürlichen Verbündeten derjenigen, die nach einer für die Gegenwart von vielen als notwendig erachteten „ganzheitlicheren“ Lebensweise streben. Wobei mehr denn je

zu unterscheiden ist zwischen denen, die selektiv für einzelne Vorstellungen von Anthroposophie und Waldorfpädagogik Sympathie hegen, und denen, die die Anthroposophie und das daraus abgeleitete pädagogische Konzept von Grund auf bejahen bzw. mittragen.

Die Liste von Eigenschaften, deretwegen die Waldorfpädagogik heute über einen so guten Ruf verfügt und deretwegen auch Eltern, die u. U. kaum eine Vorstellung haben von der der Waldorfpädagogik zugrundeliegenden Anthroposophie, ihre Kinder in diese Schulen schicken, liest sich insgesamt wie eine Aufzählung von Reflexen auf Krisenerscheinungen im Umgang mit der modernen, wissenschaftlich-technischen Rationalität und der neuzeitlichen Naturbeherrschung bzw. deren Folgeerscheinungen auf pädagogischem Gebiet: Man strebt eine weniger intellektualistisch ausgerichtete Schulbildung an – über eine stärkere Förderung der Schüler auf *praktisch-handwerklichem* bzw. *musisch-kreativem* Gebiet. Die quantifizierende Bewertung des Schülers in Ziffernnoten ist aufgegeben mit dem Ziel, dem einzelnen Kind mit seiner *Individualität* mit ausformulierten Beurteilungen gerechter werden zu können. Die Organisation des Unterrichts in größeren zeitlichen Einheiten für ein bestimmtes Fachgebiet („Epochenunterricht“) soll eine intensivere, weil sachlich und zeitlich weniger zerstückelte Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff ermöglichen. Eine über Wissensvermittlung und den unmittelbaren Unterrichtsbetrieb hinausreichende *Schulkultur* (unter starker Berücksichtigung gerade auch der Eltern) wird ebenso angestrebt wie eine Verringerung von Leistungszwängen (daher auch der Verzicht auf Selektion über das Versetzungsprinzip). Schließlich dürfte für manche Eltern die an den staatlichen, aber auch an anderen privaten (einschließlich der kirchlichen) Schulen so nicht mehr anzutreffende Geschlossenheit des pädagogisch-weltanschaulichen Konzeptes einen wichtigen Anreiz bedeuten.

Ansonsten profitieren die Waldorfschulen schlicht von der Tatsache, daß sie als „pädagogisch gute Schulen gelten“ (Franz Pöggeler, in: Katholische Korrespondenz, 24. 7. 84) und über ein hoch motiviertes Lehrpersonal verfügen. Hinzu kommt – ein Faktor, der jedoch analog auch für andere private Schulen gilt – das offensichtlich verstärkte *Bedürfnis nach möglichst guten Profilierungsmöglichkeiten für die nachwachsende Generation*. Sobald Eltern den Eindruck haben, staatliche Schulen könnten diese nicht im gewünschten Umfang garantieren, werden mit großer Selbstverständlichkeit die in der Bundesrepublik vergleichsweise günstigen Bedingungen für die Gründung und den Unterhalt privater Schulen mit staatlicher Unterstützung in Anspruch genommen. Und dies, obwohl man dabei für schulische Zwecke gewissermaßen zweimal zur Kasse gebeten wird: über die allgemeinen Steuern und über den Elternbeitrag für die Privatschule.

Wenn nun heute gerade im kirchlichen Raum eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik (und der Anthroposophie) eingesetzt hat, muß dies nicht in jedem Fall einer übertrieben apologetischen Optik oder

ängstlichem Konkurrenzdenken entspringen, selbst wenn auch diese Motive insgesamt durchaus eine Rolle spielen dürften. Eltern wenden sich an Kirchenleitungen und bitten um Entscheidungshilfe, wobei hier sehr verschiedene Faktoren im einzelnen zu berücksichtigen sind: pädagogische, psychologische, schulorganisatorische sowie theologisch-philosophische. Allerdings wäre es illusorisch anzunehmen, etwa theologisch begründete Vorbehalte gegenüber der Waldorfpädagogik seitens der Kirchen würden automatisch entsprechende Entscheidungen der betroffenen und durchaus kirchlich gesonnenen Eltern nach sich ziehen: Anhänger wie Sympathisanten der Waldorfpädagogik haben die normative Kraft des Faktischen auf ihrer Seite. Seit langem sind Christen beider Konfessionen nicht nur davon überzeugt, daß der weltanschaulich-philosophische Hintergrund gegenüber manchen positiven Seiten der Waldorfpädagogik vernachlässigt werden könne, sondern daß Waldorfpädagogik bzw. Anthroposophie und christlicher Glaube sich durchaus miteinander vereinbaren lassen.

### 63 Prozent der Schüler sind evangelisch, 13 Prozent katholisch

Indessen ist zu beachten, daß die beiden großen Kirchen in der Bundesrepublik von dem Phänomen recht ungleich betroffen sind: Rund 63 Prozent der Waldorfschüler sind evangelisch, nur etwa 13 Prozent katholisch (vgl. Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 11/1987, S. 333). Gerade im Protestantismus hat daher eine Auseinandersetzung darüber eingesetzt, wo die Ursachen für das große Interesse speziell von Protestanten an Waldorfpädagogik und Anthroposophie zu suchen sind und wie der Protestantismus auf entsprechende Defizite reagieren könnte (vgl. den Beitrag von *Adolf Köberle*, a. a. O., 3/1988, S. 65 ff.).

So waren es denn bisher vor allem evangelische Landeskirchen, die sich in dieser Frage zu Wort meldeten: 1986 gab die Kirchenleitung der *Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche* eine „Orientierungshilfe“ heraus, deren Titel bereits die vorrangige Zielsetzung der Kirchen in dieser Auseinandersetzung markiert: „Die Waldorfschulen und ihr weltanschaulicher Hintergrund“. Den nächsten, das Thema grundsätzlicher angehenden Schritt deutet der Titel einer im April vergangenen Jahres vom *Evangelischen Oberkirchenrat* in Stuttgart herausgegebenen Arbeitshilfe an: „Zum Verhältnis des christlichen Glaubens zu Anthroposophie und Waldorfpädagogik“. Auf katholischer Seite hat bislang lediglich die *Arbeitsgemeinschaft der katholischen Verbände in Erziehung und Schule* (AKVES) in einer kurzen Erklärung vom 30. November 1987 katholische Eltern von der Erziehung ihrer Kinder an Waldorfschulen abgeraten. Die Katholische Elternschaft Deutschlands (KED) veröffentlichte Ende 1987 Referate einer Seminarveranstaltung, Titel: „Anthroposophie und Waldorfpädagogik aus christlicher Sicht“. Aber auch die andere Seite blieb nicht untätig: Im

(anthroposophischen) Verlag Freies Geistesleben erschien eine Aufsatzsammlung zur Auseinandersetzung mit der konfessionellen Kritik (Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule, Stuttgart 1987).

Den Kirchen muß daran gelegen sein, über den *weltanschaulichen Hintergrund der Waldorfpädagogik* zu informieren, da dieser allgemein zu wenig beachtet wird. Daher kommt es auch, daß im Gespräch mit Eltern häufig aneinander vorbei argumentiert wird: Was vielen Eltern an den Waldorfschulen attraktiv erscheint, entspricht nicht dem, was von kirchlicher Seite in erster Linie kritisiert wird. Und das, was von kirchlicher Seite kritisiert wird, wird von den Betroffenen für den konkreten Schulalltag nicht selten als wenig bedeutsam erachtet. Zuweilen wird auch darauf vertraut, daß ein entsprechend christlich geprägtes Elternhaus zusammen mit dem konfessionellen Religionsunterricht an der Waldorfschule selbst ein ausreichendes Gegengewicht bilden kann. So kommt die kirchliche Seite in die Verlegenheit, die Bedeutsamkeit der Frage nach der Vereinbarkeit von Anthroposophie und christlichem Glauben erst einklagen zu müssen. Die Stuttgarter Arbeitshilfe weist ausdrücklich darauf hin, daß „die Praxis der Waldorfschulen . . . von ihrem weltanschaulichen Hintergrund nicht ablösbar“ sei. Und die Kieler Veröffentlichung zitiert zustimmend einen Anthroposophen, der es eine „verkürzte Sichtweise“ nennt, das Spezifische der Waldorfschule im künstlerischen und handwerklichen Unterricht u. ä. zu sehen. Der Waldorfpädagogik gehe es vielmehr „um einen Lehrplan, der auf den ganzen Menschen bezogen ist“.

## Sind Anthroposophie und christlicher Glauben vereinbar?

Schwierig wird diese Frage im übrigen auch deshalb, weil die Anthroposophen selbst den Weltanschauungscharakter ihrer Schulen grundsätzlich bestreiten. Sie leugnen nicht die grundlegende Bedeutung der Anthroposophie für die Waldorfpädagogik, wollen dies aber nicht im Sinne einer weltanschaulich-dogmatischen Festlegung verstanden wissen, sondern sehen in der Anthroposophie eher eine „Methode“ als einen „Inhalt“ (so z. B. *Stefan Leber*, in: Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule, a. a. O., S. 73). Die subtile Unterscheidung zwischen dem *weltanschauungsbildenden Charakter* der Anthroposophie als einer „neuen Geistigkeit“ und den tatsächlichen Weltanschauungen dürfte jedoch von einem Zerrbild von Weltanschauungen herrühren (vgl. bei *Leber*: „Druck“, „indoktrinieren“, „dogmatisch Vermitteltes“). Bereits in einem Gutachten für das Bayrische Kultusministerium aus dem Jahre 1977 meinte der verstorbene Augsburger Pastoraltheologe *Karl Forster*: „Waldorfpädagogik mutet ihren Anhängern zwar formal keine Anerkennung von Dogmen, sondern nur das Training eines meditativen Bewußtseins zu, aber hinter den Dimensionen und Kriterien ihres Erkenntnisprogramms verbergen sich sehr wohl dogmatische Positionen.“

Selbst wenn in einzelnen die Antworten auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Anthroposophie und christlichem Glauben unterschiedlich nuanciert ausfallen, so besteht auf kirchlich-theologischer Seite über die Gegensätzlichkeit beider im Grunde *kein Dissens*: Der eine formuliert es etwas apodiktischer und sieht in der Anthroposophie eine „esoterische Weltanschauung, die mit dem christlichen Glauben in zentralen Punkten unvereinbar ist“ (*Jan Badewien*, in: Lexikon der Religionen, Freiburg 1988, S. 26). Ein anderer vermeidet jede inquisitorische Schärfe und bezeichnet die Anthroposophie als „nachchristliche Bewegung, die zwar niemanden zum Austritt drängt, aber deutlich beansprucht, den dem heutigen Entwicklungsstand angemessenen spirituellen Weg gefunden zu haben“; im übrigen markiert er die Unterscheidungslinien – jenseits von „Feindlichkeit oder Überheblichkeit“ – in Frageform – nicht ohne aber zuvor den humanitären Einsatz der Anthroposophen hervorgehoben und die Anthroposophie als „Verbündete im Kampf für eine Überwindung des theoretischen und praktischen Materialismus, für das Ja zum Leben und für einen spirituell orientierten Lebensstil“ bezeichnet zu haben (*Bernhard Grom*, in: Stimmen der Zeit, 6/1988, S. 384).

Anthroposophen sehen jedenfalls bereits „quer durch alle kirchlichen Lager (in der evangelischen Theologie und Kirche) eine seltene Einmütigkeit darüber, daß das anthroposophische Menschen- und Weltbild auf eine Religion der menschlichen Selbsterlösung hinausläuft“ (*Hellmut Haug*, in: Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule, a. a. O., S. 42). An dieser zentralen Fragestellung wird deutlich, wie sehr das Gespräch zwischen Anthroposophie und Christentum noch in seinen Anfängen steckt. Der Vorwurf der „Selbsterlösungsreligion“ mag letztlich zu ungenau sein, dennoch benennt er ein wichtiges Unterscheidungskriterium. Nach christlichem Verständnis wird menschliche Schuld „nicht durch ein ‚Abarbeiten‘ in späteren Wiedergeburten“ überwunden, „sondern durch Gottes Vergebung und die Verzeihung derer“, an denen man schuldig geworden ist (*Georg Scherer*, in: Scherer u. a., Anthroposophie und Waldorfpädagogik, Annweiler 1987, S. 114).

Ist es überdies mit einem christlichen Gottesverständnis vereinbar, wenn Gott nach anthroposophischem Verständnis „durchaus auch personale Züge“ hat (*Haug*, a. a. O., S. 46)? „Kennt Steiner einen Gott, der frei und souverän den Menschen in seiner Welt erschafft und anspricht – oder beschreibt er nicht eher eine kalt strahlende Kraft, die sich durch den Weltprozeß hindurchentwickeln muß?“ (*Grom*, a. a. O., S. 390). Die Frage nach Jesus Christus wird im Neuen Testament und in der kirchlichen Glaubenslehre „auf völlig andere Weise beantwortet“ als in der Anthroposophie (*Scherer*, a. a. O., S. 121). Wo das Ich des Menschen nur die „Individualisierung“ des „all-einen Geistigen“ ist, ist zu fragen, ob „das volle Subjektsein der Personen“ noch ausreichend gewahrt ist (*Grom*, a. a. O., S. 387).

Allgemein pädagogische und erkenntnistheoretische Be-

denken gegenüber der Anthroposophie können naturgemäß auch bei der kirchlichen Auseinandersetzung mit ihr nicht unberücksichtigt bleiben. Es muß auch die Frage nach den Grundlagen der Anthroposophie gestellt werden: Sosehr diese Methode als „geisteswissenschaftlich“ – wenn auch nicht im herkömmlichen Sinn – ausgegeben wird, entzieht sie sich doch weithin jeder „normalwissenschaftlichen“ Beurteilung. Nicht nur, daß auch intern eine Weiterentwicklung Steinerschen Gedankenguts tabuisiert zu sein scheint, auch gegenüber Kritik von außen kann man sich immer schon dadurch immunisieren, daß diese als Ausdruck eines Mangels an Eingeweihtsein erscheint. Schon rein begrifflich tut sich jeder Außenstehende mit anthroposophischen Schriften äußerst schwer, da diese immer schon „Bekanntnisssprache“ enthalten.

### Der Waldorflehrer ist „kein gewöhnlicher Mensch“

Zentrale Steinersche Lehren wie die von den *vier Temperamenten* (der für den konkreten Umgang mit den Schülern eine bedeutende Rolle zukommt) gelten als wissenschaftlich unhaltbar: „Wo für den Wissenschaftler ein vielfaches und variables Geflecht menschlicher, sozialer und gesellschaftlicher Beziehungen besteht, sehen die Anthroposophen feste, von Natur und Kosmos vorgegebene Kausalfixierungen, die völlig deterministisch verstanden werden“ (Franz-Josef Wehnes, in: Scherer u. a., a. a. O., S. 172). Ähnlich verhält es sich mit der *Entwicklungslehre* Steiners nach dem Sieben-Jahres-Rhythmus, immerhin die Grundlage für das Einschulungsalter von sieben Jahren und für zahlreiche didaktische Entscheidungen von weitreichender Bedeutung: Neuere entwicklungspsychologische Auffassungen bleiben hier weithin unberücksichtigt. Kritik wird im übrigen auch an einigen Merkmalen geübt, deretwegen die Waldorfpädagogik heute für so viele Eltern eine ernsthafte Alternative zu anderen Schultypen darstellt. Der Verzicht auf Ziffernzeugnisse bedeutet z. B. durchaus nicht den Verzicht auf eine Beurteilung nach bestimmten generalisierten Kriterien: „In der Waldorfschule (wird) eine viel tiefer gehende und das Innerste und Intimste der kindlichen Persönlichkeit ergreifende Beurteilung vorgenommen als sie jemals in einer anderen Schule praktiziert worden ist“ (Wehnes, a. a. O., S. 191).

Solange es nicht zu Konflikten kommt, mögen solche Warnungen etwas dramatisierend wirken. Bei Konflikten aber kann dies schon bald anders aussehen. So auch im Zusammenhang mit der Person und der *Stellung des Lehrers*: Die Tatsache, daß der Schüler über einen Zeitraum von acht Schuljahren (erst danach kommt das Fachlehrerprinzip stärker zur Anwendung) ein und demselben Lehrer in allen wichtigen Fächern gegenübersteht, stärkt zwar die Rolle des Lehrers als Bezugsperson über die des reinen Wissensvermittlers hinaus, kann aber dann, wenn es zu Schwierigkeiten kommt, für den Schüler auch einen hohen Grad an Abhängigkeit bedeuten. Bedenkt man überdies die ohnehin von der Steinerschen Pädagogik vorgese-

hene starke Stellung des Lehrers, so wundert es nicht, daß in Konfliktfällen der Lehrer offenbar schnell im Zentrum der Auseinandersetzung stehen kann. Die Optik einer „Ehemaligen“ mag überpointieren, legt aber doch den Finger auf einen wunden Punkt: „Ein Lehrer der Waldorfschule – mag er noch so bescheiden sein – ist kein gewöhnlicher Mensch. Er ist berufen, er ist von höheren Mächten auserwählt. Und er hat einen Auftrag für die gesamte Weltentwicklung. Für ihn ist Schule nicht einfach Schule, Erziehen nicht einfach Erziehen. Schule ist eine ‚heilige Verpflichtung zum Gemeinschaftsdienst‘, Lehren ein ‚religiöser Kult‘ und Erziehen eine ‚Weihe‘“ (Rudolph, a. a. O., S. 128). In dem Maße, wie an Waldorfschulen der Anteil an Kindern von Eltern abnimmt, die manche Eigenheiten der Steinerschen Pädagogik nicht nur einkalkulieren, sondern auch bejahen, dürften Schwierigkeiten dieser Art mehr denn je vorprogrammiert sein.

Eine weitere Problematik stellt die Frage nach den *Schulabschlüssen* dar. Der Waldorfschüler besitzt nach der zwölfjährigen Schulausbildung keineswegs automatisch einen anerkannten Schulabschluß. Die allgemeine bzw. Fachhochschulreife erwirbt er nach einem weiteren 13. Schuljahr, nun aber nicht nach dem Konzept der Waldorf-Pädagogik, sondern nach den Kriterien des allgemeinen Schulwesens, mit den Schwierigkeiten, die dieser Wechsel mit sich bringen kann. Schwierig gestaltet sich mitunter auch der Wechsel eines Schülers von einer anthroposophisch orientierten zu einer herkömmlichen Schule, da dies einen radikalen Wechsel der Lehrmethoden, fachlichen Anforderungen sowie eine andersgeartete schulische Umgebung mit sich bringt. Im Durchschnitt der letzten zehn Jahre bestanden 34,9 Prozent aller Waldorfschüler – „bezogen auf die unausgelesenen 5. Klassen“ – das Abitur (Handbuch Freie Schulen, a. a. O., S. 193).

### Der konfessionelle Religionsunterricht steht am Rande

Was die Anthroposophen selbst „partiellen Anpassungszwang an die Inhalte und Normen der staatlichen Schule“ (a. a. O.) nennen, provoziert die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, eine Schulausbildung nach einem pädagogischen Konzept auszurichten, das für die Erlangung der staatlich erforderlichen Schulabschlüsse ungeeignet ist und sich in vielem auch von den in Studium und Beruf zur Anwendung kommenden Maßstäben diametral unterscheidet: „Der Schonraum, den (die Waldorfschüler) während 12 oder mehr Schuljahren genossen haben, umgibt sie nicht mehr. Es weht der kalte Wind der allgemeinen Wirklichkeit. Eine herbe Erfahrung, die manchem sehr zu schaffen machen kann“ (Franz Josef Krämer, in: Scherer u. a., a. a. O., S. 157).

Zu den problematischsten Seiten der Waldorfpädagogik gehört aus kirchlicher Sicht schließlich auch der *Reli-*

*gionsunterricht.* In dem Maße, wie der gesamte Unterricht an einer Steiner-Schule eine religiöse Dimension hat, sind für einen expliziten, zumal im Auftrag einer Kirche erteilten Religionsunterricht andere Grundvoraussetzungen gegeben als unter den sonstigen Bedingungen. Religionsunterricht ist an Waldorfschulen verpflichtend und wird in vier verschiedenen Formen abgehalten: als konfessioneller Religionsunterricht (evangelisch und römisch-katholisch) sowie als (anthroposophischer) sogenannter „freier christlicher Religionsunterricht“ und als gleichfalls anthroposophisch orientierter Religionsunterricht der „Christengemeinschaft“, einer 1922 gegründeten, Steinersche Anthroposophie und christlichen Kult verbindende Religionsgemeinschaft. Von den Kirchen wird kritisiert, daß der konfessionelle Religionsunterricht an den Waldorfschulen nur als Nebensache betrachtet werde und in den Stundenplänen nicht selten buchstäblich an den Rand gedrängt werde. Man begnüge sich oft mit *einer* Wochenstunde, die kirchlichen Religionslehrer seien bei der Verwendung von Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien sehr eingeschränkt, hätten im übrigen keinen oder einen nur unzureichenden Zugang zu den Konferenzen der Schule und würden auf diese Weise leicht zu Außenseitern des Schulgeschehens (vgl. Weisbrod, a. a. O., S. 31 f.). Es wird sogar die Frage gestellt, ob nicht schon die Präsenz des konfessionellen Religionsunterrichts an den Waldorfschulen leicht als eine „Quasi-Unbedenklichkeitsbescheinigung“ (a. a. O.) verstanden wird und damit die Entscheidung mancher Eltern zugunsten der Waldorfschulen zusätzlich erleichtert, ohne daß die dahinterstehende Problematik aber wirklich durchdacht wird.

Die problematischen Seiten der Waldorfpädagogik, zumal aus kirchlicher Sicht, aufzuzeigen, ist eines. Etwas anderes ist die Frage, warum sich dieser Schultyp gerade heute einer solchen Beliebtheit erfreut. Dieser Frage nachzugehen, wäre wohl auch ein interessantes Stück Zeitdiagnose. Artikulieren sich in diesem Phänomen „antimodernistische Ängste und Trends“ (vgl. *Franco Rest*, in: Holthausener Manuskripte 4/86, S. 126 f.)? Oder hat es mehr mit einer „im heutigen Spezialistentum verbreiteten Unkenntnis der großen metaphysischen (und spirituellen) Denktradition“ zu tun, wodurch die „dritte, mittlere Möglichkeit“ zwischen Materialismus und Esoterik zu wenig bekannt ist (vgl. Grom, a. a. O., S. 393)?

Man mag die Dogmatisierung der Steinerschen Lehre oder geradezu totalitär anmutende Erziehungsansprüche in der Waldorfpädagogik kritisieren, ihren „Antiintellektualismus“, ihren „Kulturpessimismus“; gerade auch in kirchlichen Milieus mag man sich noch so sehr die Augen reiben und ungläubig feststellen, „mit welcher Glaubensbereitschaft und wie unkritisch zuweilen so viele ‚aufgeklärte‘ Menschen unserer Zeit erstaunliche Prämissen hinnehmen, die nicht zu beweisen sind, ja sogar Aussagen anerkennen, die von der rationalen Wissenschaft bereits widerlegt sind“ (Weisbrod, a. a. O., S. 36) ... Ein nicht unbedeutender Teil heutiger Zeitgenossen scheint aber genau dies zu schätzen, samt einer sonst kaum mehr für möglich gehaltenen und bejahten Geschlossenheit des Menschen- und Weltbildes. Das allein ist Grund genug, das Interesse an Waldorfpädagogik und Anthroposophie auch über den schulischen Bereich hinaus sehr ernst zu nehmen.

*Klaus Nientiedt*

## Heidegger im Ost-West-Gespräch

### Deutsch-japanische Philosophentagung in München

*Die hundertste Wiederkehr des Geburtstags von Martin Heidegger am 26. September dieses Jahres wirft ihre Schatten schon kräftig voraus. Öffentliche Aufmerksamkeit finden besonders die Auseinandersetzungen um die Rolle Martin Heideggers in der Anfangszeit der nationalsozialistischen Herrschaft. Daneben intensiviert das bevorstehende Jubiläum aber auch das Gespräch über das Denken des Meßkircher Philosophen und seine Aktualität für die Gegenwart. Einen Baustein dazu lieferte jetzt eine deutsch-japanische Philosophentagung in München, die sich vor allem der Bedeutung Heideggers für die Begegnung zwischen Ost und West zuwandte.*

Daß die moderne Technik, in ihrem Wesen ausschließlich Produkt abendländischer Tradition, in Japan auf so fruchtbaren Boden fiel, ja in vielen Bereichen Vorbild und Lehrmeister sogar übertraf, erklärt man sich nach gängiger Vorstellung mit der „weltanschaulichen Neutralität“ derselben: als bloßes Mittelsystem sei sie für alle mög-

lichen Weltanschauungen und Zweckvorgaben bestens geeignet. Daß das Denken *Martin Heideggers* in Japan auf nicht minder fruchtbaren Boden fiel, erklärt man sich nach derselben gängigen Vorstellung durch seine Verwandtschaft mit dem ursprünglichen ostasiatischen Denken: durch die Kritik der an die bloß seienden Dinge verfallenen abendländischen Geistesgeschichte rückten bei ihm als Gegengewicht zu aller Präsenz und denkerischen Vereinnahmung Phänomene wie „Nichts“ und „Gelassenheit“ in den fragenden Blick – und das seien doch genuin ostasiatische Motive.

Wenn man diese gängige Vorstellung auch nicht als falsch bezeichnen, ja wenn man ihr sogar eine gewisse Plausibilität nicht absprechen kann – zureichend ist sie doch wohl nicht. Dieser Erklärungsversuch ist, nach einer von Heidegger selbst vorgenommenen Differenzierung, bloß „richtig“ und nicht schon „wahr“. Sowohl die japanische Rezeption abendländischer Technologie als auch die ja-