

Drei gutachtliche Stellungnahmen

zur Frage einer Einbeziehung der Zielsetzungen der Waldorf- und der Montessori-Pädagogik in die Gestaltung des Unterrichtes an öffentlichen Schulen, insbesondere an öffentlichen Grundschulen. im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Unterricht und Kultus

1976/77

Inhalt

I: Theologie	3
I. Zur weltanschaulichen Eigenart und Relevanz der Waldorf- und Montessoripädagogik.	4
1. Zur Waldorfpädagogik.	4
2. Zur Montessoripädagogik.	11
II. Zur Vereinbarkeit der Zielsetzungen der Waldorf- und der Montessoripädagogik mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse.	13
III. Zum Problem des Einbeziehens der Waldorf- und der Montessoripädagogik in die Gestaltung des Unterrichtes an öffentlichen Schulen, insbesondere Grundschulen.	16
Zusammenfassung:	19
II. Schulsoziologie, Bildungspolitik	21
III. Philosophie	30
Die Waldorf - Pädagogik.....	30
Die Montessori-Pädagogik.....	39

I: Theologie

I. Vorbemerkungen zur Fragestellung und zu den inhaltlichen Schwerpunkten der hier vorgelegten Stellungnahme.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus stellt dem Unterzeichneten im Schreiben vom 15.3.1977 (Nr. III A 4 - 4/18 147) die folgenden Fragen:

1. Inwieweit können die Zielsetzungen der Montessori- und Waldorfpädagogik in den Unterricht an öffentlichen Volksschulen, insbesondere an den Grundschulen, mit einbezogen werden?
2. Sind diese Zielsetzungen auch mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse vereinbar?

Diese beiden Fragen werden in dem Schreiben des Staatsministeriums als Schwerpunktfragen bezeichnet, die sich aus einem Beschluß des Bayerischen Landtags vom 26. Oktober 1976 (Drs. 8/3643) stellen. Der Landtag hat in diesem Beschluß die Staatsregierung ersucht, «das Bildungsforschungszentrum zu beauftragen, in Lehrplan- und Organisationsentwicklung und in der Lehrerfortbildung bei neuen Planungen vermehrt auch die Zielsetzungen der Waldorf- und Montessorischulen einzubeziehen und zu prüfen, ob sorgfältig vorbereitete Modellversuche durch geführt werden können». Aus dem Vorgang und aus der Fragestellung des Staatsministerium ist zu entnehmen, daß es nicht etwa um die Klärung der Frage geht, ob das eine oder andere didaktische oder heilpädagogische Element aus dem Erfahrungsbereich der Waldorf- und Montessorischulen versuchsweise in die Erprobung verschiedener alternativer Bildungs-, Erziehungs- oder Heilmethoden aufgenommen werden soll. Die Frage geht vielmehr dahin, ob und wieweit die Zielsetzungen der beiden genannten pädagogischen Systeme vermehrt in die weitere Entwicklung der Lehrpläne (also der Bestimmung der Bildungs- und Erziehungsziele wie der Bildungsinhalte) für das öffentliche Schulwesen Eingang finden sollen bzw. können.

Die Formulierung der beiden vom Staatsministerium gestellten Fragen läßt erkennen, daß im Hintergrund der Einholung der gutachtlichen Stellungnahme

Art. 135 der Verfassung des Freistaates Bayern zu sehen ist. Dort wird bestimmt: «Die öffentlichen Volksschulen sind gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen.» Aus der Bestimmung der Verfassung ergibt sich, daß eine Verneinung der Frage 2 im o.g. Schreiben des Staatsministeriums auch eine Verneinung der Frage 1 nach sich ziehen muß, während im Falle einer positiven Beantwortung der Frage 2 die Frage 1 nach sonstigen verfassungsrechtlichen, gesetzlichen und nicht zuletzt pädagogischen Gesichtspunkten zu prüfen bleibt. Von der sachlichen Kompetenz her wird sich ein Theologe als Gutachter insbesondere der Frage 2 zuwenden. Er kann damit angesichts der verfassungsrechtlichen Lage material einen entscheidenden Beitrag zur Beantwortung der Frage 1 leisten. Für die über die Konsequenzen der Antwort zur Frage 2 hinausgehenden Problemstellungen der Frage 1 muß er freilich seine nur partiell gegebene Zuständigkeit berücksichtigen.

Die nachfolgende Stellungnahme untersucht dieser Sachlage entsprechend unter II die Zielsetzungen der Waldorf- und Montessoripädagogik auf deren weltanschauliche Eigenart und Relevanz. Unter III wird zur Vereinbarkeit der Zielsetzungen der beiden pädagogischen Systeme mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse Stellung genommen. Unter IV soll das Problem des Einbeziehens der beiden Systeme in den Unterricht an öffentlichen Volksschulen in einem weiteren Sinne unter Beachtung der dargelegten Kriterien einer sachlichen Kompetenz des unterzeichneten Gutachters angegangen werden. Abschließend werden die Ergebnisse der Stellungnahme in einer kurzen Beantwortung der beiden Schwerpunktfragen zusammengefaßt.

I. Zur weltanschaulichen Eigenart und Relevanz der Waldorf- und Montessoripädagogik.

1. Zur Waldorfpädagogik.

Die Pädagogik der Waldorfschulen ist historisch nicht von der durch Rudolf Steiner begründeten Anthroposophie zu trennen. Die Gründung der ersten Waldorfschule 1919 in Stuttgart durch Emil Molt stützt sich unmittelbar auf die von Rudolf Steiner zunächst innerhalb der Theosophischen Gesellschaft, seit

1913 in einer eigenständigen Anthroposophischen Gesellschaft vertretenen Ideen. Seine fünf letzten Lebensjahre hat Rudolf Steiner vornehmlich darauf verwendet, in Kursen für das Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule in Stuttgart sowie in öffentlichen Einführungsvorträgen die Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik sowie methodisch-didaktische, curriculare und inhaltliche Wegweisungen für die Waldorfpädagogik zu vermitteln. Diese Grundlegungen und Wegweisungen sind an Rudolf Steiners früher Programmschrift «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» (1907) orientiert, die ihrerseits in einem unlösbaren Zusammenhang mit den 1902 bis 1904 erschienenen grundlegenden anthroposophischen Schriften desselben Autors (insbesondere: Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums; Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?; Theosophie - Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung) steht.

Die Anthroposophie als «Geisteswissenschaft» ist nicht ohne die für sie typische Dialektik von geistesgeschichtlicher Kontinuität und kritischer Auseinandersetzung mit dem naturwissenschaftlichen Positivismus sowie mit dem sich im Gefolge der technischen Revolution ausbreitenden Materialismus zu verstehen. Mit der Theosophie will die Anthroposophie alle Religionen einer harmonischen Einheit zuordnen. Sie will den im 19. Jahrhundert vielfach empfundenen Widerstreit zwischen Glauben und Wissen, Geist und Materie überbrücken, indem sie versucht, das Göttliche im Menschen, das Geistige in den Dingen zu entdecken und mit dem Göttlich-Geistigen im Weltall zu verbinden. Im Unterschied zur Theosophischen Gesellschaft will Steiner das Besondere des Christentums, insbesondere die Einmaligkeit des Christus beibehalten.

Die 1909 erfolgte Proklamation einer Wiederverkörperung des Christus in einem jungen Inder durch die Theosophie führt zur Abkehr Steiners von der Theosophischen Gesellschaft, aber die Einzigartigkeit des Christus geht für ihn letztlich in dessen veränderter Bedeutung für die Weltentwicklung, insbesondere in einer Art Geistesentwicklung des Menschen auf. Von der Theosophie übernimmt Steiner den Gedanken der Reinkarnation und das Karmagesetz, die ihm gestatten, Darwins Entwicklungslehre in den Bereich des Geistigen zu verlängern und das Schicksal des einzelnen Menschen in einen von der Geistesentwicklung bestimmten Entwicklungsgang der vorausgegangenen und der

nachfolgenden Lebensschicksale einzubeziehen. Seine Lehren berufen sich letztlich auf Erfahrung und übernehmen insoferne die Erfahrungsorientierung der modernen Wissenschaft, insbesondere der Naturwissenschaften. Es handelt sich für ihn aber nicht um Erfahrungen des materiell Meßbaren, im Experiment Wiederholbaren, sondern um Einblick in die sog. Akasha-Chronik, eine Art Weltgedächtnis, die dem Erkennenden die geistige Welt und damit die höchste Stufe der Erkenntnis überhaupt erschließt. Indem die Anthroposophie alle Berufung auf überlieferte Autorität als solche verneint, vollstreckt sie das Programm der neuzeitlichen Wissenschaft. Indem sie Einsichten metaempirischer Art zu den letzten Wahrheitskriterien erklärt und diese Einsichten an die individuelle ethische Höherentwicklung bindet, entzieht sie sich zugleich dem nachprüfenden Ergebnisvergleich des modernen Wissenschaftsverständnisses.

Die Überzeugung Steiners von der seit 1909 einsetzenden geistigen Wiederkunft des Christus verleiht der Anthroposophie missionarische Dynamik. Die Wiederkunft des Christus vollzieht sich in anthroposophischer Sicht vor allem als das Erwachen neuer Erkenntniskräfte des Menschen, die es erlauben, den Christus als Geist der Erde wahrzunehmen und die Vereinigung mit ihm in einer unmittelbaren geistigen Kommunion zu erfahren. Dieser neue Weg, der durch Paulus und die Gnosis vorgebildet, durch die Anthroposophie aber gefunden ist, enthebt den Menschen nicht der Notwendigkeit, in immer neuen Inkarnationen die eigenen Verfehlungen zu überwinden. Er verheißt aber zugleich durch die Hilfe des geistig wiederkommenden Christus und durch die anthroposophische Erkenntnis eine am Ende allumfassende Geistwerdung der Menschen. Die Anthroposophie wird so zum einzigen Weg einer durch die geistige Wiederkunft des Christus unterstützten Selbsterlösung. Letztlich geht es um die Selbstbefreiung des Menschen, die sich wesentlich durch das Aufsteigen vom Stofflichen zum Geistigen vollzieht und dabei allein auf den geistigen Christus und auf die eigene immer mehr aufsteigende Erkenntnis verwiesen ist. Anthroposophie ist somit nicht inhaltlich bestimmte, auf bestimmte Normen verpflichtende Heilslehre, wohl aber Ausschließlichkeit beanspruchendes Programm zur Freisetzung der in der menschlichen Geistigkeit grundgelegten Heilsfindung und Heilswerdung.

Folgerichtig ist für die anthroposophische Pädagogik das Denken in kosmischen Stufen, in den an biologischen Entwicklungsstadien ablesbaren menschlichen

Lebensphasen, in darauf abgestimmten Metamorphosen und in einer ausgeprägten Zahlensymbolik charakteristisch. Der «physische Leib» des Menschen entfaltet sich in den ersten sieben Lebensjahren, mit dem Zahnwechsel wandelt sich dieser in den «Ätherleib» (7. bis 14. Lebensjahr), mit der «Erdenreife» - von der die Geschlechtsreife nur ein Ausschnitt ist - wird der «Astralleib» (14. bis 21. Lebensjahr), als Erwachsener schließlich lebt der Mensch im «Ich-Leib», dem «Träger der höheren Menschenseele», in dem die geistige Erkenntnis im eigentlichen Sinn, insbesondere der Einblick in die Akasha-Chronik erst möglich wird. Im Grunde geht es in der anthroposophischen Pädagogik darum, Geist-Erkenntnis und Geistwerdung des Menschen in der den einzelnen Lebensphasen angemessenen Weise zu ermöglichen und zu fördern und zwar in einer auf die jeweilige Situation abgestimmten Form. Von daher verbieten sich sowohl die generelle Fixierung auf inhaltlich bestimmte Lehrinhalte oder Lernziele wie auch an einzelnen Kenntnissen oder Fertigkeiten orientierte Leistungsqualifikationen. Von hier aus legt es sich auch nahe, auf schulartspezifische Begabungstrennungen und Leistungsmessungen zu verzichten, die musischen und praktischen Elemente von Bildung und Erziehung zu unterstreichen, insbesondere für die Lebensphasen des «physischen Leibes» und des «Ätherleibes» von der Pflege der «Eurythmie» wesentliche pädagogische Erfolge zu erwarten.

Die Frage geht nun dahin, ob die unbezweifelbaren geistesgeschichtlichen Abhängigkeiten der Waldorfpädagogik von der Anthroposophie gegenwärtig fortbestehen oder ob sie nur auslösende Episode waren, die inzwischen längst durch eine anthropologisch, entwicklungspsychologisch und pädagogisch begründete Didaktik sowie durch entsprechende Curricula abgelöst ist. Diese Fragestellung wird durch den Umstand dringlich, daß die Waldorfschulen selbst großes Gewicht darauf legen, nicht als «Weltanschauungsschulen» verstanden zu werden. Dazu kommt, daß sicher in der Elternschaft und wohl auch unter den Lehrern der Waldorfschulen keineswegs nur anthroposophische Gesinnungsgemeinschaften oder gar geschlossene Kreise der anthroposophischen «Christengemeinschaft» anzutreffen sind. Schließlich ist nicht zu verkennen, daß verschiedene in den Waldorfschulen gepflegte organisatorische, pädagogische oder didaktische Elemente - beispielsweise die Gesamtschulstruktur, Einwände gegen die Benotung schulischer Leistungen,

kreative Lernmethoden, heilpädagogische Aspekte der «Eurythmie» oder der sog. Epochenunterricht - auch außerhalb der Waldorfpädagogik und unabhängig von anthroposophischen Begründungen oder Zielsetzungen in zunehmendem Maße diskutiert werden. Es ist sicher schwierig, im einzelnen nachzuweisen, inwieweit die konkreten Bildungs- und Erziehungsvorgänge an den einzelnen Waldorfschulen vom anthroposophischen Denken bestimmt sind. Analytische Untersuchungen werden dadurch erheblich erschwert, daß es zu den Grundpositionen der Waldorfschulen gehört, eine verbindliche Festlegung von Lehrstoffen möglichst zu vermeiden. Die starke Hervorhebung des pädagogischen Eingehens auf die individuellen Lebenssituationen der Kinder wie der Kooperation mit den Eltern trägt zudem erheblich dazu bei, daß der prägende Einfluß des anthroposophischen Denkens von Waldorfschule zu Waldorfschule verschieden ist und sich häufig wohl auch von einer Schülergeneration zur anderen ändert.

Gleichwohl ist nicht zu verkennen, daß auch die neueren Selbstaussagen aus dem Bereich der Waldorfpädagogik unzweideutig an der anthroposophischen Grundlegung festhalten. So heißt es etwa in der 1976 in 4. Auflage in Verlag Freies Geistesleben (Stuttgart) erschienenen Schrift von Johannes Kiersch «Die Waldorfpädagogik»: «Wer sich dazu entschließt, die Pädagogik Rudolf Steiners genauer kennenzulernen, wird sich zunächst einige Klarheit über die anthroposophische Geisteswissenschaft zu verschaffen haben, der diese Pädagogik zugehört. Zum einen bekommt er es mit einer kaum überschaubaren Fülle weitläufigsten Gedankenmaterials zu tun, das sich ihm auch mit Hilfe der wenigen brauchbaren Gesamtdarstellungen, die es für das eine oder andere Teilgebiet schon gibt, als geordnetes Ganzes nur schwer erschließt, zumal ihm bald aufgeht, daß hier alles mit allem in Korrespondenz gesehen sein will, daß eins das andere trägt und tiefer erhellt, so daß es mit dem Herausgreifen isolierter Sätze nicht getan ist und im Grund der Ideenzusammenhang der Anthroposophie als ganzer in ausreichendem Maße begriffen sein muß, ehe über Einzelheiten sachgemäß nachgedacht oder geurteilt werden kann. Zum anderen wird ihm zugemutet, sich dieses Ideenzusammenhanges auf durchaus ungewohnte Weise zu bemächtigen. Zwar soll er mit der gewohnten kritischen Distanz die Forschungsergebnisse der Geisteswissenschaft Steiners wie andere wissenschaftliche Thesen durchdenken und an der Erfahrung prüfen, zugleich

aber soll er dem Geistesforscher auf einem besonderen Übungsweg folgen und Fähigkeiten entwickeln, die sonst keineswegs als für die Wahrheitfindung notwendig betrachtet werden. Sein ganzes Leben soll er radikal verwandeln, im Sinne der Definition, die Steiner selbst von seiner 'Lehre' gegeben hat: 'Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte'. (S. 11f.) Wenn sich der Autor dieser Publikation dennoch dagegen wendet, die Waldorfschule als Weltanschauungsschule zu verstehen (S. 30), dann begründet er seine Abwehr damit, daß die Waldorfpädagogik im Sinne von Steiners Philosophie der Freiheit von der Nichterziehbarkeit des menschlichen Ich-Wesenskerns ausgeht, mithin also aus den anthroposophischen Prinzipien selbst der Vermittlung einer Weltanschauung «im Sinne einer dogmatisierten Ideologie» widerstreitet. Die Anthroposophie wolle die Methoden liefern, mit denen der Mensch seine eigene Weltanschauung suchen soll. In diesem Sinne verstehe sich die Waldorfpädagogik durchaus als weltanschauungsbildend. - Ähnlich schreibt Christoph Lindenberg in dem 1975 bei Rowohlt erschienenen Taschenbuch «Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln»: «Die Waldorfpädagogik ist aus der Anthroposophie Rudolf Steiners hervorgegangen und ohne sie nicht zu denken.» (S. 161) Auch Lindenberg legt Gewicht darauf, daß es sich bei der Anthroposophie um eine das Selbstbewußtsein des Menschen einbeziehende Art des Wahrnehmens und Erkennens, nicht um eine «Weltanschauung im üblichen Sinn des Wortes» oder um «eine Summe von Dogmen» handelt. «Ein anthroposophisches Menschenbild in dem Sinn, daß damit eine normative Richtschnur und ein Entwicklungsziel vorgegeben sind, gibt es nicht, wohl aber gibt es zahllose Hinweise, Begriffe, Schilderungen derjenigen Vorgänge, die dem üblichen Beobachten entgehen.» (S. 165)

Die zunächst widersprüchlich scheinende Dialektik zwischen der Berufung der Anthroposophie auf eine metaempirische und metarationale Geisterfahrung, auch ihrem Anspruch auf radikale ethische Voraussetzungen für den geistigen Erkenntnisweg auf der einen, ihrer Abwehr gegen das Etikett Weltanschauung auf der anderen Seite löst sich vom Selbstverständnis der Anthroposophie her dadurch, daß die eigene freie Erfahrung solcher Geistigkeit als Quelle anthroposophischer Einsicht und als Ziel anthroposophischer Erziehung herausgestellt, die so gewonnenen Erkenntnisse als Geisteswissenschaft

bezeichnet werden. Gerade der Rückgriff auf die Akasha-Chronik und auf Rudolf Steiners Einsicht in sie, das Postulat eines eher meditativen als rational perzipierenden und prüfenden «Übungsweges» lassen aber die Abwehr des Begriffes Weltanschauung und das Postulat der Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie für den außerhalb der anthroposophischen Gesinnungsgemeinschaft stehenden Beobachter unglaublich werden. Ch. Lindenberg schreibt (a.a.O., S. 164 f.): «Man kann an dieser Stelle also nochmals fragen: 'Kann man Waldorflehrer werden, ohne Anthroposoph zu sein?' Ja, das hat es schon zur Zeit gegeben als Rudolf Steiner noch die erste Waldorfschule leitete. Aber man kann auf die Dauer nicht Waldorflehrer bleiben, wenn man sich nicht ständig um Menschenerkenntnis und psychologische Anschauung bemüht, sondern etwa meint: Wenn ich den Kindern etwas beibringe, dann ist's schon gut. Die Waldorfpädagogik lebt von diesem Bemühen um die Erkenntnis des Kindes auf Grund eines sich schulenden, um Erweiterung ringenden Bewußtseins.» Hier wie in vielen ähnlichen Äußerungen aus dem Bereich der Waldorfpädagogik bedeutet es sicher - auch humanwissenschaftlich gesehen - einen Gewinn, wenn einer Verkürzung des Pädagogischen in rationalisierte «Dressur», auch allzu sehr formalisierenden oder mathematisierenden Didaktikkonzepten, entgegengetreten wird. Menschenerkenntnis, psychologische Anschauung, Bewußtseinerweiterung haben aber im Kontext anthroposophischer Pädagogik zumindest eine innere Ausrichtung auf jene spezifischen Elemente des anthroposophischen Denkens, die den Bereich der rationalen Nachvollziehbarkeit eindeutig überschreiten und außerhalb der Anthroposophie nur als ein von der Geistigkeit der Jahrhundertwende her verständliches Konglomerat unterschiedlicher religiöser, kultureller und weltanschaulicher Vorentscheidungen verstanden werden kann. 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.

2. Zur Montessoripädagogik.

Die Pädagogik der Montessorischulen leitet sich historisch nicht von einem philosophischen oder weltanschaulichen Denksystem, sondern von den praktischen Hilfsmaßnahmen der Pädagogin Maria Montessori her, die als Ärztin an der psychiatrischen Klinik in Rom um die Jahrhundertwende aus dem Werk des französischen Arztes und Lehrers E. Séguin vor allem Material für die Sinneserziehung und didaktische Anweisungen übernahm. Seit 1898 erprobte sie solche Materialien als Leiterin eines Seminars für Sonderschullehrer. Nach pädagogischen Studien ging sie ab 1907 an die Gründung von Kinderhäusern für noch nicht schulpflichtige Kinder. Ausgehend von den Schwerpunkten der Heilpädagogik für behinderte Kinder und von der Vorschulerziehung wurden die Methoden der Montessorierziehung für alle Altersstufen entwickelt. Der praktischen und theoretischen Entfaltung dieser Methoden widmete sich Frau Montessori ab 1911 bis zu ihrem Tod 1952. Kernstück der heute von der internationalen Montessori-Gesellschaft weiter gepflegten Pädagogik ist das Prinzip der «freien Konzentration». Die Selbsterziehung des Kindes, die in den inneren Bedürfnissen der verschiedenen «sensiblen Perioden» grundgelegt sind, soll sich in der freigewählten Tätigkeit des Kindes entfalten und verwirklichen können. Wichtig ist dabei, daß die Eigengesetzlichkeit der Gegenstände respektiert wird, daß das Kind in einem vom Erzieher geschützten und gestalteten Raum vor allem den Kontakt mit der Welt und die Liebe zu den Dingen lernt, durch die Übung der Sinne und des Tuns mit der Hand selbst zur Abstraktion findet. Dabei sind die Durchlässigkeit gegenüber einem geschlossenen Klassenunterricht und die Anregung zur freiwilligen Arbeit mit den Dingen durch besonders dafür gestaltete Montessorimaterialien besonders bedeutsam. Auch die positive pädagogische Aufnahme des kindlichen Bewegungsdranges ist für die Montessoripädagogik charakteristisch. Soweit nicht durch einen staatlichen Zwang zum Leistungsvergleich entsprechende Erfolgskontrollen erforderlich werden, wird auf die Notengebung verzichtet.. Letzteres ist ebenso wie die horizontale und vertikale Durchlässigkeit auch zur Erleichterung einer schulischen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder nötig (besonders negative Folgen von Rangplatzfestlegungen für den Integrationsgedanken). An die Stelle von Zeugnissen tritt ein Pensenbuch, in

dem die Lerninhalte, die von den Kindern in kleinen Schritten bewältigt werden, festzuhalten sind.

In vielen formalen Details der Schulorganisation und in zahlreichen Einzelementen der didaktischen Methoden wie auch der Auswahl und Betonung bestimmter Bildungsinhalte gibt es Parallelen zwischen der Montessori- und der Waldorfpädagogik. Dennoch sind die Zielperspektiven erheblich voneinander verschieden. Gemeinsam ist die starke Betonung der Selbsterziehung und der Freizügigkeit des Kindes im pädagogischen Prozeß. Dazu greifen die beiden Systeme vor allem zu Arbeitsschulmethoden. Während aber die Montessoripädagogik dem möglichst frei gewählten arbeitenden, erprobenden und schließlich erfassenden Umgang der Kinder mit den Dingen die Erkenntnis der Eigengesetzlichkeit der Gegenstände und der Welt zum Ziele setzt und aus dieser Zielsetzung heraus die anzubietenden Materialien bewußt und systematisch gestaltet, setzt die Waldorfpädagogik sehr viel mehr beim Selbstbewußtsein des Individuums an, um dieses durch die Dinge und die Welt hindurch auf deren geistigen Hintergrund im Sinne der anthroposophischen Weltansicht vordringen zu lassen. So erklärt es sich beispielsweise, daß die Waldorfpädagogik in bewußtem Gegensatz zu Fröbel und Montessori für das freie Spiel der Kinder einfaches und echtes Material, Gerätschaften des häuslichen Lebens fordert und eigens für Lernprozesse ausgedachte Materialien ablehnt. Geht es der Montessoripädagogik um das Erlernen vorgegebener Gesetzmäßigkeiten und Fertigkeiten durch erprobenden Nachvollzug, so zielt die Waldorfpädagogik unmittelbar darauf, daß die Dinge gewissermaßen erst im bewußten Umgang mit ihnen als eigentlicher Gegenstand hervorgebracht werden. Die Waldorfpädagogik will gewissermaßen das Instrument sein, um den Menschen zur die Dinge überschreitenden geistigen Erfahrung, Erkenntnis und Einsicht zu befreien, die Montessoripädagogik will dem Menschen helfen, sich in der Welt, so wie sie mit den Sinnen erfahrbar ist, gemeinsam mit den anderen zurechtzufinden. Die Waldorfpädagogik hat sich aus der anthroposophischen Geisteswissenschaft entwickelt und ist - durch moralische Imperative der Anthroposophie stimuliert - bis in die Bereiche der Heilpädagogik vorgedrungen. Die Montessoripädagogik ist - auch wenn sie sich heute keineswegs als Sonderpädagogik für Behinderte verstehen will - von den Ansätzen einer Lern-

und Entfaltungshilfe für Lernbehinderte zum Entwurf umfassender Lehr- und Lernmethoden vorgedrungen.

Die Waldorf- und die Montessoripädagogik begegnen sich darin, daß sie der Entfaltungspotenz der menschlichen Natur und damit der Selbsttätigkeit beim lernen besonders viel zutrauen. Dennoch sehen beide die Natur des Menschen in sehr unterschiedlichen Dimensionen. Da die Montessoripädagogik bei erfaßbaren physischen, psychischen und sozialen Erfahrungsfeldern des Menschen ansetzt, bleibt sie grundsätzlich für verschiedene Gesamtwertungen der Wirklichkeit offen, können ihre pädagogischen und didaktischen Methoden sowohl von den Erziehungs- und Bildungszielen eines Schulwesens her wie auch nach funktionalen Kriterien des pädagogischen Handelns geprüft und beurteilt werden. Damit soll nicht in Abrede gestellt sein, daß beispielsweise das große Vertrauen der Montessoripädagogik in die Entfaltungskräfte der Natur philosophische und weltanschauliche Hintergründe hat. Erst recht darf nicht übersehen werden, daß manche Anhänger der Montessoripädagogik deren Methoden mit einer nur weltanschaulich zu verstehenden Absolutheit und Dynamik ins Gespräch bringen. Beide Tatbestände ändern aber nichts daran, daß es sich bei der Montessoripädagogik entscheidend um eine pädagogische Methodologie handelt, die als solche nicht notwendig mit der Option für eine bestimmte Gesamtsicht der Welt oder der Zielbestimmung des menschlichen Lebens verbunden ist.

II. Zur Vereinbarkeit der Zielsetzungen der Waldorf- und der Montessoripädagogik mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse.

Wenn nach der Skizzierung der weltanschaulichen Eigenart und Relevanz der beiden pädagogischen Systeme nunmehr ihre Vereinbarkeit mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse untersucht werden soll, so kann es selbstverständlich nicht darum gehen, etwa im einzelnen die verbindliche Glaubenslehre der katholischen Kirche oder das Glaubensverständnis der evangelisch-lutherischen Kirche zu den verschiedenen Zielformulierungen der Waldorf- und der Montessoripädagogik in Beziehung zu setzen. Auf dem Hintergrund der Bestimmung des Art. 135 der Verfassung des Freistaates Bayern muß es vor allem darum gehen, ob die dort ausgesprochene Verpflichtung zum Unterrichten und Erziehen «nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse»

erfüllt werden kann, wenn Zielsetzungen der Waldorf- und der Montessoripädagogik in wirksamer Weise in die Gestaltung der öffentlichen Volksschulen einbezogen werden sollen. Unter «Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse» müssen in solchem Zusammenhang neben einigen zentralen Glaubensinhalten insbesondere jene Sichtweisen von Grundsituationen, Sinn- und Zielbestimmungen des menschlichen Lebens verstanden werden, die zum Wesensbestand des christlichen Glaubens und einer von diesem Glauben getragenen Sicht der Welt und des menschlichen Lebens gehören. Zielsetzungen eines pädagogischen Systems sind mit diesen Grundsätzen unvereinbar, wenn mit dem pädagogischen System untrennbar Ziele eines religiösen Bekenntnisses oder einer Gesamtsicht der Welt und des menschlichen Lebens verbunden sind, die in einem unüberbrückbaren Widerspruch zu den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse stehen. Zielsetzungen eines pädagogischen Systems sind mit diesen Grundsätzen vereinbar, wenn das pädagogische System selbst von der den christlichen Bekenntnissen eigenen Sicht der Welt und des Menschen her entworfen ist, oder wenn es sich um die Systematisierung von pädagogischen und didaktischen Methoden handelt, in der die Frage letzter Erziehungsziele nicht präjudiziert wird. Nach dem über die weltanschauliche Eigenart und Relevanz der Waldorf- und der Montessoripädagogik Ausgeführten versteht es sich wohl von selbst, daß die Frage nach der Vereinbarkeit mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse nicht für beide pädagogische Systeme in der gleichen Weise beantwortet werden kann.

Die der Waldorfpädagogik wesentlich zugrundeliegende Anthroposophie trägt deutliche Züge eines religiösen oder quasireligiösen Bekenntnisses. Auch wenn die Anthroposophie den Anspruch erhebt, Wissenschaft zu sein, ist es ihr bis heute nicht gelungen, etwa das Karmagesetz oder die Akasha-Chronik in ihrer Gültigkeit bzw. Existenz nach den Kriterien wissenschaftlicher Erkenntnisse darzulegen. Sie beruft sich letztlich auf subjektiv erfahrene Offenbarungen und schränkt den Kreis der zur kritischen Prüfung Befähigten auf diejenigen ein, die sich auf dieselbe subjektive Erfahrung berufen können. Zur Anthroposophie gehört als wesentliches Element eine Christusinterpretation, die nicht nur den in den christlichen Kirchen vertretenen theologischen Interpretationen des Christusgeheimnisses widerspricht, sondern auch die entscheidenden Quellen und Kriterien jeder theologisch legitimen Christusinterpretation - nämlich die

heiligen Schriften des neuen Testaments und die frühen Zeugnisse der theologischen Entfaltung der Christusglaubens - ausdrücklich verwirft. Die Anthroposophie steht in ihren Aussagen zu den Grunddaten der Welterfahrung und des menschlichen Lebens - Schöpfung, Sünde, Rechtfertigung, Tod - in einem unüberbrückbaren Gegensatz zu den gemeinsamen Grundlagen der christlichen Bekenntnisse. Sie leugnet jegliche Bedeutung der geschichtlichen Kontinuität des christlichen Glaubens und Lebens, überlieferter Worte und heiliger, bevollmächtigter Zeichen für die Gegenwart. Es ist bis heute nicht erkennbar, daß die Waldorfpädagogik ihre Zielsetzungen unabhängig von ihren anthroposophischen Grundlagen entwerfen könnte. Die starke Subjektivität in der pädagogischen Zielsetzung, das ausschließliche Vertrauen auf die Entfaltung des eigenen geistigen Selbstbewußtseins und die Bestimmung der Zieldimensionen des geistigen Erkenntnisprozesses setzen vielmehr die anthroposophische Kosmologie, Geisteswissenschaft und Christuslehre notwendigerweise voraus. Auch die Tatsache, daß die Waldorfpädagogik neuerdings manchen bildungspolitischen und pädagogischen Trends gemeinsam mit einer christlich orientierten Anthropologie und Pädagogik entgegentritt (z.B. Abwehr einer totalen Verschulung der Vorschulerziehung, Abwehr einer verfrühten Einführung wissenschaftlich distanzierender Erkenntnisweisen, Abwehr von Perfektionismen und Bürokratismen im Berechtigungswesen, Abwehr eines Staatsmonopols im Bildungswesen) vermag nichts daran zu ändern, daß die wesentlichen inhaltlichen und formalen Zielsetzungen der Waldorfpädagogik mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unvereinbar sind. Dieses Ergebnis kann auch nicht dadurch relativiert werden, daß auf die Tatsache des Religionsunterrichtes der christlichen Bekenntnisse in den meisten Waldorfschulen hingewiesen wird. Die Kirchen und die Religionslehrer nehmen diese Aufgabe aus Verantwortung für die Glaubensentfaltung der ihrem Dienst anvertrauten Schüler wahr. Von der Waldorfpädagogik her kann aber kein Zweifel bestehen, daß ein solcher von den Kirchen verantworteter Religionsunterricht zwar in der Konsequenz der Anerkennung einer freien Selbstbestimmung der Schüler und ihrer Eltern liegt, andererseits aber doch nur als ein zu überwindendes Durchgangsstadium auf die eigentliche, alle Religionen verneinende und damit relativierende Geisteseinsicht hin verstanden werden kann. Die prinzipielle Relativierung eines religiösen Bekenntnisses ist notwendig dessen Aufhebung und damit ein radikaler Gegensatz. In einer erzieherisch so

intensiven Atmosphäre wie der der Waldorfschulen (gleicher Lehrer durch viele Jahre, Epochenunterricht usw.) wird dieses Gefälle noch mehr als in anderen, in sich pluraleren Schulsituationen wirksam. Es führt in den erziehungsintensiven Grundschuljahren zu einer zugespitzten Verschärfung des Konfliktes mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse.

Bei der Montessoripädagogik kann schon auf Grund des methodologischen Akzentes in ihrem Selbstverständnis von einer Unvereinbarkeit mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse nicht die Rede sein. Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit es möglich ist, Inhalte des christlichen Glaubens oder spezifisch christliche Antworten auf die Sinn- und Zielfragen des Lebens mit der Methode der Montessoripädagogik zu vermitteln und inwieweit somit eine umfassende Adaption dieser Methoden die Möglichkeiten einer positiven Entfaltung christlicher Bildungs- und Erziehungselemente behindert. In dieser Form deckt sich die Frage weitgehend mit der umfassenderen, ob es auch dort noch möglich ist, die Montessorimethoden anzuwenden, wo man sich auf die Steuerung der kindlichen Motivation durch die psychischen Bedürfnisse nicht mehr verlassen kann und wo es problematisch wird, das Ziel des kindlichen Tätigkeitsdranges als den Wunsch des Kindes auszulegen, seine Sinnesfunktionen und Denkfähigkeiten zu üben. Je mannigfacher die inhaltliche Fülle des Lebens von außen her die Handlungsmotive des Kindes anregt, je differenzierter Lehrinhalte zu reflektieren, je komplexer Lernziele zu verwirklichen sind, um so schwieriger wird es sein, sachlich entsprechende und hinreichend attraktive Arbeitsmaterialien als Selbstbildungsmittel einzusetzen. Damit ist dann freilich eine primär pädagogische und didaktische Frage gestellt, die erst an den Grenzen des Realisierbaren zu einer Grundsatzfrage wird.

III. Zum Problem des Einbeziehens der Waldorf- und der Montessoripädagogik in die Gestaltung des Unterrichtes an öffentlichen Schulen, insbesondere Grundschulen.

Aus dem Vorstehenden ist deutlich geworden, daß dem Einbeziehen der Zielsetzungen der Waldorf- und der Montessoripädagogik in die Lehrplan- und

Organisationsentwicklung sowie in die Lehrerfortbildung für öffentliche Volksschulen von der Frage der Vereinbarkeit dieser Zielsetzungen mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse her deutliche Grenzen gezogen sind. Eine Einbeziehung der Zielsetzungen der Waldorfpädagogik ist wegen des Widerstreits der anthroposophischen Grundlagen und Zielorientierungen zu den Grundlagen der christlichen Bekenntnisse ausgeschlossen. Das gilt für den Gesamtbereich der öffentlichen Volksschulen, in hervorgehobener Weise für die erziehungsintensiven Grundschuljahre. Einer Einbeziehung der Zielsetzungen der Montessoripädagogik steht dieses Hindernis nicht entgegen. Wohl bleibt hier zu prüfen, ob und inwieweit die Montessoripädagogik als Methode hinreicht, um den Anforderungen zu genügen, die an das öffentliche Schulwesen - nicht nur aber auch unter der Rücksicht des Unterrichtens und Erziehens nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse - zu stellen sind.

Die abgrenzende Stellungnahme zur Waldorfpädagogik muß gegen zwei mögliche Mißverständnisse abgesichert werden: Selbstverständlich ist damit nicht zur Qualität oder gar zur Existenzberechtigung von Waldorfschulen in privater Trägerschaft negativ Stellung genommen. Für sie gilt nicht die Bestimmung Art. 135 der Verfassung des Freistaates Bayern. Die Frage der Vereinbarkeit der Waldorfpädagogik mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse ist in diesem Fall den Eltern und den Schülern, nicht dem Staat aufgegeben. Der Staat wird Schulen in freier Trägerschaft nur nach Kriterien der allgemeinen verfassungsrechtlichen und gesetzlichen Ordnung und nach ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit beurteilen. Die abgrenzende Stellungnahme besagt auch nicht, daß nicht einzelne Elemente der Schulorganisation, der Pädagogik und Didaktik, wie sie an Waldorfschulen gegeben sind, auf ihre organisatorische oder pädagogische Qualität hin geprüft und gegebenenfalls übernommen werden könnten. Kriterien müssen in einem solchen Fall freilich ausschließlich die rechtlichen, pädagogischen und didaktischen Anforderungen an die Schulorganisation und an den Unterricht der öffentlichen Schulen sowie nachprüfbare human- oder sozialwissenschaftliche Maßstäbe sein. Nicht die Zielsetzung der Waldorfschulen würde so in die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens einbezogen, sondern allenfalls dieses oder jenes Element der Organisation oder der Lehr- und Lernmethoden, dessen Zweckmäßigkeit durch kompetente wissenschaftliche Untersuchungen erhärtet, dessen

Verantwortbarkeit in öffentlichen Schulen rechtlich geprüft ist. Voraussetzung wäre, daß es sich um Elemente der Organisation oder der pädagogischen Methode handelt, für die ihr Stellenwert im Gefüge der anthroposophischen Zielsetzungen der Waldorfpädagogik sachlich irrelevant bleibt, weil sie in davon unabhängigen Erkenntnissen oder Erfahrungen begründet sind. Im Ergebnis dürfte es allerdings Elemente solcher Art kaum geben, die nicht auch schon anderwärts in der Schulpraxis oder in Modellversuchen erprobt worden sind.

Unabhängig von der Frage der Vereinbarkeit der beiden hier zur Erörterung stehenden pädagogischen Systeme mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse stellt sich freilich vor einer Einbeziehung ihrer Zielsetzungen in die Entwicklung der öffentlichen Schulen noch ein Problem, dessen Bearbeitung die fachliche Kompetenz des unterzeichneten Gutachters überschreitet, das aber immerhin genannt werden soll: Der Waldorf- und der Montessoripädagogik ist es bis zu einem gewissen Grade gemeinsam, daß sie sich sowohl gegen curriculare Festlegungen wie gegen die im öffentlichen Schulwesen übliche Leistungsbewertung wenden. Offensichtlich handelt es sich in beiden Fällen nicht um mehr oder weniger zufällige Positionen zu einer pragmatisch zu beurteilenden Frage, sondern um integrierende Bestandteile des pädagogischen Gesamtkonzeptes. Für Schulen in freier Trägerschaft konnten hier bisher immer Wege gefunden werden, die auch bei einem geringeren Verbindlichkeitsgrad der Curricula für die einzelnen Lehrer und beim weitgehenden Verzicht auf ein Benotungssystem die Einhaltung der von der staatlichen Aufsicht zu fordernden Vergleichbarkeit der schulischen Leistungen gewährleistete. Zum Teil haben dazu pädagogische Begleitforschungen nicht unerheblich beigetragen. Waren die von der staatlichen Aufsicht her unerläßlichen Konditionen im Bereich der Schulen in freier Trägerschaft nicht immer leicht zu erfüllen, so dürfte sich die angesprochene Problematik im Falle einer weitergehenden Übernahme in das öffentliche Schulwesen überproportional verstärken. Die Zurückhaltung in der Festlegung curricularer Verbindlichkeiten und der Verzicht auf eine in Benotungen ausdrückbare Leistungsmessung kann nämlich an Schulen in freier Trägerschaft mindestens zum Teil durch den Konsens in der pädagogischen Zielsetzung und im pädagogischen Elan der Lehrerschaft sowie durch eine besonders intensive Kooperation der Elternschaft ausgeglichen werden. Solche Voraussetzungen sind auf das öffentliche Schulwesen nicht im gleichen Umfang

übertragbar. Im Falle der anthroposophischen Zielsetzungen der Waldorfpädagogik wäre dies für die öffentlichen Volksschulen sogar verfassungsrechtlich unzulässig. Überall, wo der Staat nicht nur aufsichtlich sondern als Schulträger tätig wird, kann er um des Schutzes der Freiheitsrechte der Staatsbürger willen nicht darauf verzichten, durch den Erlaß von Lehrplänen von sich aus inhaltlich normierend in die Gestaltung des Unterrichtes und der Erziehung einzugreifen. Um des Gesamtwohles willen muß er auch an den Lehrplänen orientierte und gerechte Leistungskontrollen fordern. Es ist hier nicht der Ort, die Schwierigkeiten darzustellen, denen heute in einer pluralistischen Gesellschaft und angesichts der zunehmenden Differenzierungen der didaktischen Methoden wie der wissenschaftlichen Grundlagen für die Lehrinhalte die Wahrnehmung der normierenden Aufgabe des Staates begegnet. Auf keinen Fall können aber solche Schwierigkeiten dadurch gelöst werden, daß der Staat als Schulträger zugunsten der Willkür einer unbegrenzten pädagogischen Autonomie überhaupt auf Normierungen verzichtet. Durch die Zulassung von Willkür würde der Staat seine eigenen Verpflichtungen für Unterricht und Erziehung an den öffentlichen Schulen ganz allgemein und für die Orientierung der öffentlichen Volksschulen an den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse verletzen. Insoferne sind durch die Forderung einer Einbeziehung der Zielsetzungen der Waldorf- und der Montessoripädagogik in die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens auch schwerwiegende schulrechtliche Probleme gestellt. Die Einbeziehung der Zielsetzungen der beiden pädagogischen Systeme muß sich generell insoweit verbieten als durch sie die notwendige normierende Funktion des Staates und damit die Erfüllung der ihm eigenen Aufgaben im öffentlichen Schulwesen in Frage gestellt wird.

Zusammenfassung:

Abschließend dürfen die Ergebnisse der gutachtlichen Stellungnahme in einer knappen und thesenartigen Beantwortung der beiden vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gestellten Fragen zusammengefaßt werden:

1. Die Frage nach der Möglichkeit einer Einbeziehung der Montessori- und der Waldorfpädagogik in den Unterricht an öffentlichen Volksschulen, insbesondere

an den Grundschulen kann nicht einheitlich beantwortet werden. Da sich die Montessoripädagogik primär als pädagogische und didaktische Methodologie versteht und sich auch in ihrer Begründung im wesentlichen auf pädagogische und didaktische Kriterien bezieht, stehen der Prüfung, Erprobung und gegebenenfalls auch Übernahme von organisatorischen oder methodischen Elementen der Montessoripädagogik keine grundsätzlichen Hindernisse entgegen. Es bleibt allerdings zu prüfen, ob in öffentlichen Volksschulen generell die notwendigen Voraussetzungen für eine breitere Einbeziehung der Montessoripädagogik auf seiten der Lehrer und der Elternschaft gegeben sind oder erreicht werden können. Außerdem bleibt zu prüfen, ob die Montessoripädagogik über heilpädagogische Situationen, über das Vorschulalter und die Grundschuljahre hinaus zur Vermittlung der zu fordernden Lehrinhalte und zur Aneignung der zu erlernenden Fertigkeiten geeignet ist. Voraussetzung einer Einbeziehung der Montessoripädagogik muß es zudem sein, daß die Wahrnehmung der inhaltlich normierenden und die schulischen Leistungen kontrollierenden Aufgaben des Staates als Schulträger nicht behindert wird. - Die Einbeziehung der Zielsetzungen der Waldorfpädagogik kann demgegenüber für das öffentlichen Schulwesen aus grundsätzlichen Erwägungen generell nicht in Betracht gezogen werden. Da die Zielsetzungen der Waldorfpädagogik in einem unlösbaren Zusammenhang mit der Anthroposophie als metarationaler Gesamtanschauung der Welt und des menschlichen Lebens stehen, müßte ihre Einbeziehung zu einem Konflikt mit dem Staat als Schulträger in einer pluralistischen Gesellschaft obliegenden Verpflichtungen, im Falle der öffentlichen Volksschulen insbesondere zu einem Konflikt mit der von der Verfassung des Freistaates Bayern aufgegebenen Orientierung an den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse führen. Dies gilt in besonderem Maße für die erziehungsintensiven Grundschuljahre. Einzelne organisatorische oder methodologische Elemente des Unterrichts an Waldorfschulen können nur dann für eine Einbeziehung in den Unterricht an öffentlichen Schulen, insbesondere an öffentlichen Volksschulen und für die Grundschuljahre in Erwägung gezogen werden, wenn ihre Zweckmäßigkeit durch die wissenschaftliche Pädagogik erhärtet und ihre Verantwortbarkeit in öffentlichen Schulen rechtlich geprüft ist. Einer Einbeziehungen der Zielsetzung der Waldorfpädagogik in das öffentliche Schulwesen steht auch der Umstand entgegen, daß der Staat als Schulträger einerseits den Konsens der Lehrerschaft über Grundpositionen

anthroposophischer Pädagogik weder voraussetzen noch fördern, andererseits aber den für die Waldorfpädagogik konstitutiven Freiraum von curricularen Festlegungen und entsprechenden Leistungskontrollen nicht gewähren kann.

2. Die Zielsetzungen der Montessoripädagogik sind prinzipiell mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse vereinbar. Zu prüfen bleibt, inwieweit die Methoden der Montessoripädagogik zur Vermittlung wesentlicher Inhalte dieser Grundsätze didaktisch geeignet sind. Nur insoweit ein Ausschließlichkeitsanspruch für die Methoden der Montessoripädagogik erhoben wird, kann an den Grenzen der didaktischen Vermittlungsfunktion ein Konflikt mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse entstehen. Die Zielsetzungen der Waldorfpädagogik sind wegen deren anthroposophischer Ausrichtung mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse nicht vereinbar. Das schließt nicht aus, daß einzelne Erfahrungen aus dem Bereich der Waldorfschulen zu fruchtbaren Impulsen für ein Unterrichten und Erziehen führen können, das sich den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse verpflichtet weiß.

II. Schulsoziologie, Bildungspolitik

Gutachtliche Stellungnahme zu der Möglichkeit, Prinzipien und Anregungen der Montessori- und der Waldorfpädagogik in das öffentliche Schulwesen einzuführen.

Eine gutachtliche Stellungnahme zu der Frage nach Möglichkeiten der Einbeziehung von Grundgedanken aus Montessori- und Waldorfpädagogik in das öffentliche Schulwesen hat zunächst die bildungspolitische Situation zu reflektieren, aus der heraus diese Frage gestellt wird.

Dabei ist davon auszugehen, daß sich Bildungspolitik und Schulreform derzeit am Ausgang einer expansiven Phase befinden, deren starker pädagogischer Optimismus von der Ansicht getragen war, eine größere Verbreitung der allgemeinen Bildung und eine Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus gewährleiste am besten sowohl das individuelle Glück des einzelnen als auch eine kontinuierliche Steigerung des wirtschaftlich-gesellschaftlichen Wohlstands. Diese

Bildungspolitik vertraute darauf, daß ihre Ziele vor allem durch Optimierung von Planung und Organisation der institutionalisierten Bildung erreicht werden könnten.

Dem steht heute eine Ernüchterung gegenüber, die sich sogar zu einer radikalen Schulkritik mit der Forderung nach Abschaffung der Schule (Jvan Illich) und nach Beseitigung der institutionalisierten Erziehung überhaupt (Carl Bereiter) zugespitzt hat. Ausgesprochen negative Attribute und kritische Vorwürfe bestimmen heute weithin die Diskussion über Schule: Schulstreß, Leistungszwang, Hausaufgabendruck, übermäßige Planung und Programmierung, Verkümmern des Musischen, Vorherrschaft eines neuen Intellektualismus, Verlust des Erzieherischen, Vernachlässigung des Individuums u.a.m.

In dieser Situation gewinnen zwangsläufig pädagogische und schulreformerische Ansätze neue Aktualität, die vor rund fünfzig Jahren aus der Kritik an einer ganz ähnlich gesehenen Schule hervorgegangen sind: reformpädagogische Konzepte, die zu Beginn dieses Jahrhunderts gegenüber einer durch Intellektualismus, Stereotypie des Unterrichts und Beeinträchtigung der Individualität des Schülers gekennzeichnete Schule vorgetragen wurden.

Aus der Vielfalt dieser Reformvorschläge ragen wiederum jene besonders heraus, die (über bloße Kritik und vage Programmatik hinaus) sich in Schulgründungen konkretisiert haben. Zu diesen gehören (neben der Lebensgemeinschaftsschule Peter Petersens) vor allem die Montessori- und die Waldorf-Pädagogik. Beide Reformentwürfe haben im internationalen Raum zahlreiche Schulen ihrer besonderen pädagogischen Prägung hervorgehen lassen: die Waldorfschulen entstanden in bewußter Entgegensetzung zum uniformen und uniformierenden staatlichen Bildungswesen als Freie Schulen; Montessori-Schulen gibt es sowohl als private, als auch kirchliche wie auch als staatliche Schulen (letztere vor allem in Holland). Beide pädagogische Strömungen genießen derzeit - international gesehen - große Beachtung, und ihre Schulen erfreuen sich reger Nachfrage (ganz besonders in den USA).

Da diese Stellungnahme aus der Sicht des Pädagogen erfolgen soll und durch zwei Gutachten von theologischer und philosophischer Seite ergänzt wird, kann hier die ideologische Diskussion über die anthropologischen und sozialphilosophischen Prämissen der Pädagogik Maria Montessoris und Rudolf Steiners weitgehend ausgeklammert bleiben. Statt dessen ist der Schwerpunkt

zu legen auf die spezifischen Merkmale, die Montessori- und Waldorfschulen von den öffentlichen Schulen - soweit man in dieser Form generalisieren darf - unterscheiden, auf deren pädagogische Begründung und auf die Möglichkeiten und Schwierigkeiten ihrer Übertragung auf das allgemeine öffentliche Schulwesen.

Um sich die unterscheidenden Merkmale der Montessori-Pädagogik klar vor Augen zu führen, muß man ganz deutlich das zentrale pädagogische Anliegen Maria Montessoris darin sehen, Kinder im Vorschulalter, Schüler im Schulalter und selbst Studenten im jungen Erwachsenenalter sich entsprechend ihren eigenen Entwicklungs-, Lern- und Studienbedürfnissen entfalten zu lassen. Dementsprechend steht im Zentrum der Montessorischule nicht der Lehrer und nicht ein Lehrstoff, sondern diese Pädagogik geht davon aus, daß in jedem Kind (und Schüler) eine Art von Bauplan angelegt sei, kraft dessen das Kind bzw. der Schüler mit instinktiver Sicherheit alles aus der Umgebung in sich aufnimmt und lernt, etwas für die Entfaltung seiner Persönlichkeit notwendig ist. Primäre Aufgabe von Erziehung und Schule ist es, Bedürfnisse, die jedes Kind und jeder Schüler von Natur mitbringt, nicht zu verschütten, sondern im Gegenteil durch die Bereitstellung einer anregenden und fördernden Umgebung zu befriedigen. Gemäß dieser Grundorientierung gibt es in den Montessori-Schulen weder einen starren Stundenplan noch feste Jahrgangsklasse. Der Stundenplan der Montessori-Schulen ist außerordentlich flexibel: auf der Grundschulstufe gehen individuelle Einzelarbeit und gemeinsames Arbeiten oft fließend ineinander über, auf der Sekundarstufe löst sich der übliche En-bloc-Unterricht auf in ein differenziertes Geflecht von Wahlpflicht- und Wahlkursen, wobei die Schüler in der Regel nicht nur ihre Lehrer, sondern auch deren thematische Schwerpunkte wählen können. Die Sicherstellung der vorgeschriebenen Lerninhalte erfolgt in vielen Montessori-Sekundarschulen mittels eines Arbeitsbuches (eine Art Studienbuch), in dem sich der Schüler den Besuch von Kursen oder geleistete Einzelarbeit von Lehrern bestätigen läßt.

Dieses stark individualisierte System von Unterricht wird ermöglicht und unterstützt durch das für diese Methode typische didaktische Material. Dieses zum Teil von Maria Montessori und ihren Mitarbeiterinnen geschaffene, später dann in den verschiedenen Montessori-Schulen weiterentwickelte Material reicht von einfachen Gegenständen zur Sinnesschulung für die Dreijährigen über

Materialien von Lesen, Schreiben und Rechnen für die etwa Fünfjährigen und Mitteln zum selbständigen und selbsttätigen Erlernen von Sprachlehre, Geographie, Biologie, Geometrie, Algebra u.a. bis zum in wörtlichem Sinne «handgreiflichen» Erfassen schwieriger mathematischer Zusammenhänge. Den Didaktiker fasziniert an diesem Material immer wieder die oft geniale Umsetzung abstrakter Sachverhalte in konkret-sinnliche Arbeitsmaterialien; Montessori selbst hat ihr didaktisches Material treffend als «materialisierte Abstraktion» bezeichnet. Den Pädagogen interessiert an diesem Material vor allem zweierlei: einmal die immanente Selbstkorrektur (das Material ist überwiegend so beschaffen, daß der Schüler Fehler selbst bemerkt und selber korrigieren kann) und zum anderen die konzentrierte Arbeit, die durch dieses Material ermöglicht wird. Das Material ist gekennzeichnet durch die Analyse komplexer Lerngegenstände in einzelne und vom Lernenden sukzessiv zu bewältigende Elemente. Um das an einem einfachen Beispiel zu verdeutlichen: Montessori war der Überzeugung, daß die Schwierigkeiten vieler Schulanfänger beim Erstlese- und Schreibunterricht (z.B. Erlernen der Schreibbewegung, Handhabung des Schreibgerätes, Kenntnis der Form der Buchstaben) gleichzeitig auseinandersetzen müssen, die sie isoliert viel leichter erfassen könnten. Das didaktische Material ihrer Schreib- und Leselernmethode besteht also aus einer Reihe von Gegenständen, die diese «Elemente» einzeln schulen.

Obwohl Montessori ihre ersten pädagogischen Erfahrungen mit behinderten Kindern machte, hat sich die Montessori-Methode später weltweit beim normalen Kind und im normalen Lernfortschritt der Schule bewährt, und sie wurde schrittweise ausgebaut bis zum Abschluß der Sekundarstufe (Abitur). Dazu haben vor allem beigetragen die Montessori-Gymnasien in Holland; in Deutschland wurden vergleichbare Versuche an der Anna-Schmidt-Schule in Frankfurt (Main) unternommen. Dagegen muß man jenen Tendenzen zurückhaltend gegenüberstehen, die neuerdings die Montessori-Methode wieder vorwiegend für das behinderte Kind in Anspruch nehmen und sich damit der Gefahr eines nicht gerechtfertigten Reduktionismus aussetzen. Montessoris pädagogisches Bemühen galt nicht in erster Linie dem behinderten, sondern dem normalen Kind, das sich in einer vorbereiteten und vom Lehrer entsprechend gestalteten Umgebung frei entfaltet, gemäß ihrem Grundsatz: «Die Erziehung besteht nicht darin, neue Methoden auszuarbeiten, angesichts einer trockenen

Übertragung von Kenntnissen; sie muß sich vielmehr vornehmen, bei der Entwicklung des Menschen zu helfen». Die Montessori-Methode ist also gekennzeichnet durch eine lernfördernde Umgebung, durch ein didaktisches Material und durch die freie Wahl der Lerngegenstände und -aktivitäten. Obwohl der Besucher einer Montessori-Schule auf den ersten Blick von dem ungezwungenen Lernen der Schüler beeindruckt sein mag, ist nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß die Montessoripädagogik nur oberflächlich als eine Methode zu effektiverem und weniger aufwendigem Lernen verstanden werden darf und daß sie statt dessen vor allem eine «Methode» der freien und selbsttätigen Entfaltung des Individuums darstellt. Für diese «Selbsterziehung» des Schülers spielt der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten zwar eine bestimmte Rolle, jene erschöpft sich aber bei weitem nicht darin.

An dieser Aussage muß man gerade deshalb festhalten, weil die sehr stark auf Lernen ausgerichtete Vorschul- und Grundschulreform der letzten 15 Jahre die Montessori-Methode (vor allem in Italien und in den USA) häufig auf einen praktikablen Vorschlag zur Leistungssteigerung und zur Vorwegnahme schulischen Lernens eingeengt hat.

Auch die auf Rudolf Steiner zurückgehende Waldorf-Pädagogik (erste Waldorfschule in Stuttgart 1919) will alles andere sein denn eine bestimmte Methode, die bloß einem effektiveren Lernen und einer nützlicheren Schule dient. Die Waldorf-Pädagogik kämpft gegen jede Form von Intellektualismus (in der Schule), sie lehnt das naturwissenschaftlich-materialistische Denken in pädagogischen Fragen ab, und sie steht den experimentellen Verfahren von Psychologie und Pädagogik ausgesprochen skeptisch gegenüber: «Anthroposophie strebt nach einer Anschauung von Welt und Mensch, die sie in fruchtbarer Art in der Erziehungs- und Unterrichtskunst zur Anwendung bringen kann. Ihre Menschenkenntnis ist nicht aus zufälligen Beobachtungen, die am Menschen gemacht werden, zusammengetragen. Sie geht bis zu den Grundlagen der menschlichen Wesenheit. Sie sieht in jeder einzelnen menschlichen Individualität den Menschen im allgemeinen» (R. Steiner, 1907).

Die «geisteswissenschaftliche Anthropologie» Rudolf Steiners betrachtet den Menschen als eine körperlich-seelische Ganzheit, die sich aufgrund eines von Vererbungsgesetzlichkeiten gesteuerten Körpers innerhalb eines bestimmten

sozio-kulturellen Milieus entwickelt. Die zentrale Aufgabe von Erziehung und Unterricht wird darin gesehen, diese Entwicklung zu fördern.

In didaktisch-methodischer Hinsicht unterscheidet die Waldorf-Pädagogik siebenjährige Entwicklungsperioden, die durch altersspezifische Veränderungen von Zahnwechsel und Geschlechtsreife markiert werden. Bis zum siebenten Lebensjahr lebt das Kind noch nicht aus dem Bewußtsein heraus; in diesem Abschnitt lernt das Kind vorwiegend durch Nachahmung. Auf der zweiten Stufe verlangt der Schüler nach Bildern und größeren geistigen Zusammenhängen. Die Schule muß hier (7. - 14. Lebensjahr) das Schwergewicht auf bildhaft-künstlerisches Erleben und auf rhythmische Bewegung (Eurythmie) legen. Erst in der dritten Phase bedient sich der Schüler voll seiner kritischen Urteilsfähigkeit und seines rationalen Denkvermögens. Für die Gestaltung von Schule und Erziehung sieht die Waldorf-Pädagogik diese Entwicklungsperioden als grundlegend an.

Ähnlich wie in der Montessori-Pädagogik ist der vorherrschende pädagogische Gedanke auch für die anthroposophische Pädagogik nicht die Übertragung von Kenntnissen und Wissen und nicht eine Leistungssteigerung im Lernen (wiewohl doch beides in den Waldorfschulen geschieht), sondern in erster Linie die Bereitstellung einer die organische Entwicklung des kindlichen bzw. jugendlichen Individuums fördernden und unterstützenden Umgebung, (das schlägt sich nieder bis in die Architektur und die farbliche Gestaltung von Waldorfschulen und -klassenzimmern). Von daher ergibt sich, daß der Lehrer eine mehr dienende und indirekte Funktion erhält: seine Rolle wird weniger im Lehren gesehen als darin, Vor»bild« und Autorität zu sein. Um die ganze Breite der Begabungen aller Schüler zu entfalten, legt die Waldorf-Pädagogik großen Wert auf ein breitgefächertes Angebot an Betätigungsfeldern. Neben den sachbezogenen Fächern (Deutsch, naturwiss. Fächer) stehen vielfältige künstlerische Übungen (Malen, Zeichnen, Modellieren, Musizieren, Rezitieren, dramatische Gestaltung) und die von Rudolf Steiner entwickelte Eurythmie (Verbindung von Sprache, Musik und Bewegung). Um dem Intellektualismus zu wehren, haben eine Reihe von Waldorfschulen (z.B. Nürnberg, Kassel, vor allem die Hiberniaschule in Wanne-Eickel) auf der Sekundarstufe die handwerklich-technische Berufsausbildung in die Schule integriert. In den Sachfächern wird mit Hilfe des Epochenunterrichtes das Erarbeiten bestimmter Sachgebiete konzentriert. Die

Gestaltung des täglichen Schulablaufs versucht, dem natürlichen Tagesrhythmus der Schüler Rechnung zu tragen: am Morgen Wissens- und Verstehensfächer (Epochen-Hauptunterricht), dann folgen Wiederholungs- und Übungsfächer (z.B. Fremdsprachen, musische Fächer) und am Nachmittag naturwiss. Experimente und Handarbeit.

Der Schulaufbau der Waldorfschule folgt im allgemeinen dem einer 12jährigen Einheitsschule (Gesamtschule) mit starker innerer und äußerer Differenzierung und einem 13. Schuljahr, das der Abiturvorbereitung dient. In dieser Schule spielen Noten und Versetzungen ebenso wie in den nichtstaatlichen Montessorischulen) eine sehr geringe Rolle. Das Ziffernzeugnis wird ersetzt durch ein ausführlich-detailliertes Gutachten, das vor allem das individuelle Leistungsprofil des einzelnen Schülers und seine Fortschritte und Anstrengungen hervorhebt. So dient es weniger einer Beurteilung als der pädagogischen Information und Beratung von Eltern und Schülern.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen läßt sich nunmehr folgende Stellungnahme zu den Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Übertragung von Grundansichten der Montessori- und der Waldorf-Pädagogik in das öffentliche Schulwesen formulieren:

1. Die Erörterung der hier gestellten Frage darf nicht eingeeengt werden auf einzelne didaktisch-methodische Detailprobleme, sondern muß sich stützen auf die pädagogische Grundorientierung der beiden Reformkonzepte. Damit soll nicht gesagt sein, daß etwa die Einbeziehung von Montessoris didaktischem Material oder etwa die stärkere Übernahme des Epochenunterrichts und des Musisch-Künstlerischen aus der Waldorfpädagogik das öffentliche Schulwesen nicht bereichern könnte. Die bisher vertretene These meint vielmehr, daß diese Einzelmaßnahmen und -reformen ihr volles Gewicht erst gewinnen können, wenn sich die Grundausrichtung der Schule insgesamt verändert. Sinngemäß würde das für die Montessori- sowie für die Waldorf-Pädagogik heißen: die Schule darf nicht länger (unter bildungsökonomischer und sozialpolitischer Perspektive) als ein Faktor im internationalen wirtschaftspolitischen Konkurrenzkampf angesehen werden, sondern in erster Linie (auch) wieder als Stätte der freien und selbsttätigen Entfaltung des individuellen Schülers.

2. Montessori und Steiner haben beide erkannt, daß eine Reform der Schule nicht gelingt ohne eine Reform des Lehrers. Beide haben deshalb Wert darauf gelegt, die herkömmliche Ausbildung der Lehrer öffentlicher Schulen durch eine spezielle Zusatzausbildung zu ergänzen. Ausdrücklich bauen sowohl die Kurse für das Montessori-Diplom als auch die Seminarkurse des Bundes Freier Waldorfschulen (z.B. am Goetheanum in Dornach) auf einem Fachstudium und auf der staatlichen pädagogischen Ausbildung auf. Sie versuchen aber, durch eine gleichgewichtige Verbindung von theoretischem Studium und praktischer Arbeit den Lehrer zu der für diese pädagogischen Konzepte grundlegenden Sicht der Schule und zu einer veränderten pädagogischen Selbstrolle zu führen.

Die Übertragung von Grundgedanken aus Montessori- und Waldorfpädagogik in das öffentliche Schulwesen hat eine unumgängliche Voraussetzung in der Lehrerbildung. Dabei kann es nicht genügen, die pädagogischen Theorien Montessoris und Steiners (wieder) stärker im erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Lehrangebot der Hochschulen zu berücksichtigen. So wichtig dies auch erscheinen muß, um so dringlicher ist auf die Notwendigkeit von Musterschulen hinzuweisen, in denen die besondere pädagogische Prägung von Montessori- und Waldorfschule nicht nur anschaulich erfahren, sondern vor allem auch praktisch vollzogen werden kann. Solche Musterschulen müßten vor allem im Umkreis der lehrerbildenden Einrichtungen geschaffen werden. (An der Universität Würzburg werden gegenwärtig Pläne für eine solche Universitätsschule erörtert).

3. Die hier vertretene Umorientierung der Schule setzt neben dieser Ergänzung der Lehrerbildung auch eine Revision des gesellschaftlichen Verständnisses von Schule überhaupt voraus. In den vergangenen Jahren ist die Schule zunehmend bestimmt worden durch bildungsökonomische und sozialpolitische Erwartungen. Das hat neben den eingangs genannten Entwicklungen auch zu einer immer stärkeren Dominanz von Zertifikaten und Berechtigungen geführt. An den Zugangsproblemen zur Hochschule läßt sich dieser Trend heute ebenso ablesen wie an den Übergangsproblemen von Schule und Berufsleben.

Um die m.E. notwendige «Wiedereinsetzung» der Schule als Stätte individueller Selbstentfaltung und autonomer Bildung zu erreichen... (Hier fehlt ein Teil der Seite 9 in der uns vorliegenden Kopie)

(10) ...Bildungsrecht des Schülers wieder in Kraft setzen will. Die in letzter Zeit beschworene Wiederentdeckung des Erzieherischen, die Erörterung eines schülerorientierten Unterrichts, die Forderung nach kritisch-distanzierter Bildung haben dieses pädagogische Umdenken ebenso widergespiegelt wie die im angelsächsischen Raum entstandenen «Free Schools» und die Einrichtungen der sog. «Open Education». Im deutschen Schulwesen können Montessori- und Waldorfschulen in dieser Richtung anregend wirken.

Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, muß deutlich gesagt werden: Hier wird nicht plädiert für eine Schule, die sich in anachronistischer und unpolitischer Weise als gesellschaftlich isolierter pädagogischer Schonraum (pädagogische Insel) versteht, sondern im Gegenteil für ein dialektisches Ineinander von Vorbereitung auf gesellschaftliche Funktionen und Tätigkeiten und gleichzeitig freier individueller Entfaltung. Just auf diese doppelte Aufgabe der Schule soll mit Nachdruck hingewiesen werden. Das läßt sich im Hinblick auf ein anderes aktuelles Problem noch verdeutlichen: So sehr es bildungspolitisch heute zweifellos erforderlich ist, das Bildungswesen insgesamt mit dem Beschäftigungssystem zu koordinieren, so notwendig muß gesehen werden, daß sich die Aufgaben der Schule nicht in der Vorbereitung auf den Beruf (wie wichtig dieser gleichwohl für die Selbstverwirklichung des Menschen ist) erschöpfen, sondern - der von Rousseau getroffenen Unterscheidung zufolge - neben der Ausbildung des Bürgers auch die Bildung des Menschen umgreifen.

Die Berücksichtigung von Montessori- und Waldorfpädagogik kann m.E. dazu beitragen, diese Doppelfunktion der Schule deutlicher ins Bewußtsein zu rufen. Dabei muß jedoch beachtet werden, daß Montessori-Methode und anthroposophische Erziehung nicht auf bloße Praktiken zur Effektivierung von Lernen und zur Leistungssteigerung reduziert, sondern mit ihren umfassenden pädagogischen Zielen von Freiheit und Selbstbestimmung ins Auge gefaßt werden. Würde man diesen Aspekt übersehen, könnte die Einbeziehung von Montessori- und Waldorfpädagogik in das öffentliche Schulwesen u.U. zu einem bloßen Austausch didaktisch-methodischer Maßnahmen werden.

Daß die Verwirklichung eines so hoch gesteckten Zieles im öffentlichen Schulwesen nicht leicht realisierbar wäre, damit haben sowohl Montessori als auch Steiner gerechnet. Maria Montessori wollte als Pendant zur öffentlichen Schulverwaltung eine internationale «Partei des Kindes» gründen, und Rudolf Steiner hat in einem Vortrag 1907 die Realisierungschancen der anthroposophischen Pädagogik folgendermaßen eingeschätzt: «Sie wird allerdings damit rechnen müssen, mancherlei Anfechtungen und Zweifel zu erfahren, wenn sie sich gerade eine solche Mission zuerkennt. Radikale und Gemäßigte sowie Konservative auf allen Gebieten des Lebens werden ihr solche Zweifel entgegenbringen müssen. Denn sie wird es zunächst keiner Partei recht machen können, weil ihre Voraussetzungen weit jenseits alles Parteigetriebes liegen.»

III. Philosophie

Die Waldorf - Pädagogik

Wenn von einem philosophischen Standort aus bestimmte pädagogische Theorien beurteilt werden sollen, so wird es dabei vor allem um ihren geistigen Hintergrund gehen, um das Welt- und Menschenbild, auf das hin erzogen werden soll.

Die Waldorfpädagogik geht zurück auf die bestimmenden Anregungen und Grundgedanken Rudolf Steiners, auf sein Anthroposophie genanntes Gesamtkonzept, daß im bewußten Gegensatz zum materialistischen Geist der Zeit sich das Ziel setzte, das menschliche Erkenntnisvermögen zu einer wachsenden Wesensschau des Geistigen in Mensch, Welt und Weltall zu führen und die großen Konturen einer Philosophie der Freiheit zu entwerfen auf dem Hintergrund einer ganzheitlichen, von Steiner neu konzipierten Weltanschauung.

In dieser umfassenden Interpretation des Menschseins in seiner natürlichen und geschichtlichen Daseinsweise kommt der Pädagogik eine Schlüsselstellung zu, weil «die großen Fragen des Menschheit-Lebens ... nun einmal in die Kinder-

und Schulstube führen.» 1 Erste Voraussetzung jeder pädagogischen Bemühung aber ist eine genaue Kenntnis der «Grundlagen der menschlichen Wesenheit» in ihren Entwicklungsstufen, um dem werdenden Menschen die Hilfestellung leisten zu können, ein «Vollmensch» zu werden. 2 Eine primär zweckrational eingestellte Pädagogik, deren Leitidee sich nach der Frage richtet: «Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht» geht in die Irre, auch wenn sie guten Glaubens ist, dem (2) jungen Menschen das Beste für seinen Weg mitzugeben, indem sie ihn «gesellschaftsfähig» macht; richtig ist vielmehr zu fragen: «Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?» 3 Pädagogik muß also zum Ziel haben, die Sinnorientierung auf den je einzelnen Menschen als Selbstwert und Selbstzweck sorgfältig einzuhalten, alle seine Anlagen zur Entfaltung zu bringen, - denn die einseitige Bevorzugung einer «naturwissenschaftlichen Gesinnung ... erreicht nur ein Glied der menschlichen Wesenheit: den physisch-sinnlichen Leib», 4 während die anderen Glieder, Seele und Geist, verkümmern und der Mensch zu einem Torso zu werden droht.

Dabei hat der Erzieher Spiel unterschiedliche Akzentuierung im Ich-Werdeprozeß des jungen Menschen zu berücksichtigen: in der ersten Phase (Steiner legt einen Siebenjahres-Rhythmus zugrunde) ist das Motorisch-Willenshafte die bestimmende Kraft, in der zweiten das Gefühl und erst im dritten Jahrsiebent gelangt das Intellektuelle zur Prädominanz; entsprechend dazu lösen Nachahmung, Bildphantasie, und Kausalitätsverständnis einander schwerpunktmäßig ab. 5

Die normal verlaufende Ich-Entwicklung mündet schließlich ein in ein selbständiges Verhalten zu anderen Menschen und zur Außenwelt, das, geleitet von nunmehr gewonnener eigener Urteilsfähigkeit, Verantwortungskraft und Verständnis gleichzeitig auch zum Erlebnis der Freiheit befähigt. Ist nämlich der Mensch ein «Organismus in der Zeit», besitzt er eine Zeitgestalt, so bedeutet es für das Menschsein in seiner Entfaltung «das Größte, was man vorbereiten kann ..., daß es im rechten Moment des Lebens durch das Verstehen seiner selbst zu dem Erleben der Freiheit kommt.» 6 (3) Es wäre verhängnisvoll, die Implikate der jeweiligen Entwicklungsphasen zu mißachten, etwa durch zu frühe auf Abstraktheit hinzielende Intellektualisierung, durch Vernachlässigung der Anlagen, verehren und lieben zu können; nicht zuletzt ist das von Bedeutung für

die «selbstverständliche Autorität von Menschen, durch die hindurch erfahrbar ist, was gut und böse, schön und häßlich, wahr und unwahr ist. An dem verehrten Erzieher schaut föhlend das Kind, was gut und böse ist. Er ist der Repräsentant der Weltordnung.» 7

Diese Sorge um die besonnene Pflege der gemüthhaften Seelenkräfte neben den intellektuellen steht im Mittelpunkt von Steiners pädagogischen Vorstellungen; als Quintessenz seiner Überlegungen lassen sich folgende Sätze verstehen: «Und daß dieses intellektualistische Denken ja nicht zu früh eintritt, dafür ist eigentlich im Unterricht und in der Erziehung auf das gründlichste zu sorgen. Denn der Mensch kommt nicht zu einem Freiheitserlebnis, wenn man es ihm eintrichern will, sondern nur dadurch, daß es in ihm selbst erwacht. Aber es darf nicht in seelischer Armut erwachen. Wenn der Mensch nichts vorher durch Nachahmung und Nachbildung in sich aufgenommen hat, so daß es heraufgenommen werden kann aus den Seelentiefen in das Denken, dann will der Mensch ... im Alter im Denken sich entfalten, und die Folge davon ist, daß, wenn er nichts aufgenommen hat in Nachahmung und..., er auch nichts findet, woran er sich entfalten kann, gewissermaßen ins Leere greift mit dem Denken.» 8

Mit diesem äußerst verkürzten Abriß der pädagogischen Grundlagen, die Rudolf Steiner als Programm der Waldorfschulen aufgestellt hat, ist auch schon die zentrale Rolle des Erziehers (4) erkennbar geworden: mit ihm, das kann man ohne Übertreibung sagen, steht und fällt der Erfolg dieses Erziehungssystems. Er hat so zu wirken, «daß er gewissermaßen das Wahre, Gute und Schöne dem Kinde nicht bloß darstellt, sondern es ist. Was er ist, geht auf das Kind über, nicht was er lehrt. Alle Lehre muß wesenhaft, im Vorbild vor das Kind hingestellt werden. Das Lehren selbst muß ein Kunstwerk, kein theoretischer Inhalt sein.» 9

Man darf wohl voraussetzen, der bis zu seinem Tod begeisterter Leiter der ersten Waldorfschule war, sein Erziehungskunstwerk am besten in den Händen derjenigen aufgehoben sah, die seine anthroposophischen Überzeugungen teilten und die insofern das in seinem Sinn beste Vorbild darzustellen in der Lage waren. Freilich betont er ausdrücklich die weltanschauliche Neutralität seines pädagogischen Konzepts, dem es in erster Linie um das methodisch-didaktische Anliegen gehe, darum, «Richtlinien zu finden, wie unterrichtet und erzogen werden soll.» Er unterstreicht die grundsätzliche religiöse Toleranz mit der Versicherung, «daß wir ja in Stuttgart, wo wir in der Lage sind, seit Jahren im

Sinne der anthroposophischen Pädagogik in der Waldorfschule zu wirken, auch nach außen hin ganz klar erkennen ließen, daß es nicht darauf ankommt, Anthroposophie als solche in die Schule hineinzutragen. Wir haben einfach den Religionsunterricht als solchen übergeben für katholische Kinder dem katholischen Priester, für evangelische Kinder dem evangelischen Pfarrer, und nur für diejenigen Kinder, deren Eltern wünschen, daß sie eine freie Religionslehre bekommen, für die werden freie Religionslehren aus der (5) Anthroposophie heraus gegeben; so daß das Weltanschauungsmäßige in der Waldorfschule eigentlich nicht berührt wird.» 11

Nach diesem kurzem Überblick wird man feststellen können, daß für Steiners pädagogische Grundpositionen einer vor allem kindgemäßen Erziehung der Notwendigkeit einer Förderung des Kindes in allen seinen Anlagen, der Berücksichtigung der vitalen und damit verbundenen psychologischen Entwicklungsstufen und der natürlichen Entfaltung eines Menschenbildes persönlicher Freiheit und Verantwortlichkeit - daß also für diese Grundpositionen kein anthroposophisches Urheber- und Monopolrecht erhoben werden kann; das gilt wohl nicht einmal für den in sich so geschlossenen Aufbau und Lehrplan der Waldorfschulen. Inwieweit im übrigen hiervon Teile in den Unterricht an öffentlichen Volksschulen, die ja unter weitgehend anderen Bedingungen zu arbeiten haben, mit einbezogen werden können, darüber steht einem pädagogischen und didaktischen Nicht-Fachmann kein Urteil zu, das ist wohl auch in erster Linie eine Frage der praktischen Durchführbarkeit.

Was aber die deklarierte weltanschauliche Neutralität angeht, so mag hier angesichts einer in gewissem Sinn charismatischen Gemeinschaft ein Zweifel erlaubt sein. Steiner selbst spricht ja schon davon (s. S. 4) «daß es nicht darauf ankommt, Anthroposophie als solche in die Schule hineinzutragen», - wohl im Vertrauen darauf, daß der von ihm beschworene Erlebnischarakter der Atmosphäre, des verehrten Erzieher-Vorbilds seine Wirkung ausüben würde und der anthroposophischen Ideenwelt auch auf indirektem Wege Einfluß verschaffen könnte. (6) Im Zusammenhang mit der gestellten Frage, inwieweit die Zielsetzungen der Waldorf-Steiner-Pädagogik mit den Grundlagen der christlichen Bekenntnisse vereinbar sind, ist es deshalb notwendig, die nach wie vor bestimmende Ideenwelt des Begründers der anthroposophischen Schulen speziell unter diesem Aspekt näher zu betrachten.

Einer kritischen Weltanschauungsanalyse wird es wesentlich darum gehen, die *idée directrice* der zu untersuchenden Gedankenwelt aufzudecken. Bei Steiner ist es das ausgesprochene Bemühen, eine ganz neue, der Menschennatur angemessene, alle Gebiete des Lebens umfassende, einheitliche Weltanschauung zu entwerfen, die Welt und Überwelt, Innenwelt und Außenwelt, Wissen und Glauben, Naturwissenschaft und Philosophie, Altes und Neues versöhnt und zu einer höheren Erkenntnisweise vereinigt. Er, der von früher Jugend an mit umfangreichen naturwissenschaftlichen Studien beschäftigt war, sich daneben aber viel unmittelbarer angezogen fühlte von allen Fragen der geistigen Welt, erlebt mit tiefem Unbehagen die Zerrissenheit der geistigen Situation seiner Zeit: «Durch die Jahrhunderte hindurch, seit dem Aufkommen der griechischen Philosophie, drängte die Entwicklung dahin, die Menschenseele zum Erleben ihrer inneren Wesenskräfte zu führen. Mit diesem ihrem inneren Erleben wurde die Seele fremd und fremder in der Welt, welche sich die Erkenntnis der äußeren Natur aufbaute. Es entstand eine Naturanschauung, die so ausschließlich auf die Beobachtung der Außenwelt gerichtet ist, daß sie keinen Trieb fühlt, in ihr Weltbild das aufzunehmen, was die Seele in ihrer inneren Welt erlebt. Dieses Weltbild so zu malen, daß sich in demselben auch diese inneren (7) Erlebnisse der Menschenseele ebenso finden wie die Forschungsergebnisse der Naturwissenschaft, hält diese Anschauung für unberechtigt. Damit ist die Lage gekennzeichnet, in der sich die Philosophie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts befunden hat, und in welcher viele Gedankenrichtungen in der Gegenwart noch stehen.» 12

Die Philosophie habe sich als unfähig erwiesen, zu einer befriedigenden Gesamtanschauung der Welt zu führen und Antworten auf die Fragen zu geben, die sie stelle; die Naturwissenschaft - im Grunde jede im strikten Sinne betriebene Wissenschaft - habe durch die seit Aristoteles angewandte «reine Begriffstechnik» sich aus der Einheit mit dem Kosmos abgetrennt und stehe in einer selbstgeschaffenen Welt der Natur gegenüber. «Den Weg zurückzufinden zur Natur» wird nun immer schwerer: «Hier lauern alle schlimmen Dämonen auf den Menschen.» 13

Drei Möglichkeiten eröffnen sich, dieser verhängnisvollen Situation zu begegnen: «Der eine (Weg) ist der positive Glaube, der von außen auf uns eindringt» (d.h. der religiöse Offenbarungsglaube); «der zweite ist die Verzweiflung; man steht

einsam mit seiner Last und fühlt das ganze Dasein mit sich wanken; der dritte Weg ist die Entwicklung der tiefsten eigenen Kräfte des Menschen. Vertrauen in die Welt muß der eine Führer auf diesem dritten Wege sein. Mut, diesem Vertrauen zu folgen, gleichviel, wohin es führt, muß der andere sein.» 14

Dieser dritte Weg führt in die Voll-Welt der Anthroposophie, was freilich auch impliziert, daß er Vertrauen voraussetzt in die rational nicht immer nachvollziehbare Ideenwelt Rudolf (8) Steiners mitsamt seinen Vorstellungen von Re-Inkarnation, Prä-Existenz, Astralleib usw. Es wird zugrunde gelegt, daß die auf diesem Weg aktivierten geistig-seelischen Fähigkeiten eine wachsende Bewußtseinsentwicklung bewirken, die die Grenze der menschlichen Erkenntnis «immer mehr nach oben in das übersinnliche Gebiet» zu erweitern in der Lage ist und die höchsten spirituellen Wahrheiten in rein menschlicher Denktätigkeit «aus sich selbst» zu holen vermag. 15

Auf diesem dritten Weg zum absoluten Wissen hat es schon Vorläufer gegeben, aber er ist immer wieder gestört und unterbrochen worden: «Dadurch ist ein Riß im menschlichen Geistesleben eingetreten. Man stellte die übersinnliche Erkenntnis als etwas hin, das sich jeder menschlichen Denkarbeit absolut entziehe, das nicht durch subjektive Akte der Erkenntnis zu erreichen sei, das nur einem Glauben entspringen müsse. Veranlagt war das schon früher, zum Extrem getrieben wurde es gegen Ende des Mittelalters. ... Und es war natürlich, daß, nachdem dieser Abgrund sich einmal aufgetan hatte, (Wissen) und Glaube immer mehr auseinander gedrängt wurden.»

Zu diesem Riß im menschlichen Geistesleben trug wesentlich die Scholastik bei - bemerkenswerterweise unterscheidet sich ... (Lücke in der Abschrift) in ihrer Bewertung von Hegel, dem er sich sonst intim verbunden fühlt, den er einmal sogar als den «größten Philosophen der Welt» bezeichnet 17. Hegel: «Der Supranaturalismus ... geistlos, hölzern geworden und nimmt bloß positive ... zur Beglaubigung und Rechtfertigung an. Die Scholastiker dagegen waren nicht solche Supranaturalisten; sie ... das Dogma der Kirche begriffen.» 18 Steiner: (9) « Der christliche Glaubensinhalt wurde von den Scholastikern als Überlieferung einfach hingenommen. Die Wissenschaft, das innere Erleben durfte sich über ihn keine Rechte anmaßen ... Sie mußte den geoffenbarten als fertig hinnehmen ... Daß das Geistige selbst im Innersten aufleuchtet und lebt, durfte der Scholastiker nimmermehr zugeben. Er begrenzte daher die Rechtskraft der

Wissenschaft da, wo das Gebiet der äußeren Erfahrung aufhört. Die menschliche Erkenntnis durfte keinen Begriff der höheren Wesenheiten aus sich heraus erzeugen. Sie wollte einen geoffenbarten hinnehmen. Daß sie damit doch nur einen in Wahrheit auf einer früheren Stufe des menschlichen Geisteslebens erzeugten annahm und als geoffenbart erklärte, das konnten die Scholastiker nicht zugeben.» 19

Selbst eine so fortschrittliche Gestalt wie Nikolaus von Kues, der ganz und gar die Voraussetzungen in sich trug, den «dritten Weg» zu betreten, ist gescheitert, denn: «Nicht die überlieferten Ideen von Seele, Unsterblichkeit, Erlösung, Gott, Schöpfung, Dreieinigkeit usw. hätte er dann angenommen, wie er es getan hat, sondern die selbstgefundenen hätte er vertreten.» (ibid.)

Ihm wie den anderen Denkern des ausgehenden Mittelalters fehlten die entscheidenden Eigenschaften des Vertrauens und des Mutes: Vertrauen, daß man in diese materielle Welt eindringen kann, den Schleier des Naturseins zu durchdringen vermag, um dann zu entdecken, «daß diese materielle Welt eigentlich die geistige ist, daß hinter dem Schleier der Natur in Wahrheit nicht materielle Atome, sondern geistige Wesenheiten sind,» 20 und Mut, mit dem «Christus-Impuls» ernst zu machen, das heißt, sich mit dem göttlichen Weltgrund eins zu wissen. (10) («Ich und der Vater sind eins», Johannes 10,30). Dies nämlich wird durch die Gestalt Jesu und das Ereignis von Golgatha wißbar: «In diesem Ich» (gemeint ist das Ich Jesu) «offenbart sich im Menschen das, was der Mensch mit dem gesamten Kosmos gemeinschaftlich hat. Wollten wir etwa darstellen, wie ein Mensch ... den großen Umschwung ansehen muß, der durch den Christus-Impuls in die Weltgeschichte eingetreten ist, so müssen wir sagen: Der Mensch besteht hinsichtlich seiner Wesenheit aus seinem physischen Leib, aus seinem Lebensleib, aus seiner Seelenhülle, und im Innersten trägt er das, was von Inkarnation zu Inkarnation von Erdenleben zu Erdenleben geht, das eigentliche Ich ... Früher konnte man sagen: meine Seele wurzelt in dem Göttlichen ... Jetzt aber lernte man sagen: Willst du erkennen, wo sich dir das tiefste Göttliche, das alle Welt durchlebt, enthüllen kann, so schaue in dein eigenes Ich; denn durch dein Ich spricht der Gott zu dir.» 21

Vertrauen also, objektiv, zur «Geistigkeit» der Welt und Mut, subjektiv sich selbst als göttlich zu betrachten, erscheinen denn auch folgerichtig als die großen Antriebe bei Steiner, mit Lessing etwa, aber auch mit Hegel «die Verwandlung

der religiösen Offenbarungswahrheiten in Vernunftwahrheiten» anzustreben mit einer Kraft des Selbstbewußtseins, «was der Menschheit vorher von außen - durch Offenbarung - zugeflossen ist.» 22

Noch ein zweiter Faktor ist nach Steiner für die Unterbrechung der Kontinuität der menschlichen Bewußtseinsentwicklung und damit für den «Riß im menschlichen Geistesleben» verantwortlich zu machen. Er nennt ihn die «Denk-Erbsünde» und versteht darunter den erkenntnistheoretischen Gedanken einer unübersteigbaren Grenze des menschlichen Erkenntnisvermögens. Eine (11) solche Grenze zu akzeptieren ist für ihn «in einer gewissen Weise der äußerste Niedergang der abendländischen Philosophie, der vollständige Bankrott des Menschen in Bezug auf sein Wahrheitsstreben, die Verzweiflung daran, das man irgendwie aus den Dingen heraus die Wahrheit gewinnen könne.» 23

Der Hauptverantwortliche für diese Kapitulation des Menschen vor seiner vornehmsten Aufgabe ist Kant; er ist der Initiator einer Vorstellungsart geworden, «welche die fruchtbaren Keime einer vorurteilslosen Begriffstechnik, die schon im Aristotelismus liegen, nicht zur Entfaltung bringen konnte. Aus diesem Mangel aber entsprang der andere, daß man sich durch künstliche Begriffsgespinnste von der wahren Wirklichkeit abschloß, die man zu einem unnahbaren 'Ding an sich' machte.» 24

Kant hat diese willkürlichen Barrieren auf dem Weg zur möglichen Erkenntnis aber noch verstärkt mit seiner dualistischen Interpretation der Wirklichkeit mit einem erfahrungsjenseitigen Teil (der 'Dinge an sich') und einem der Erfahrung erschließbaren 'phänomenalen' Teil, - wiederum eine Denk-Erbsünde und Grund-Ärgernis für Steiners Bekenntnis zum Monismus, der gerade «keine Ideen (kennt), die auf ein jenseits unserer Erfahrungen liegendes Objekt hindeuten, und die den Inhalt einer bloß hypothetischen Metaphysik bilden sollen.» 25

Hier wird nun auch einsichtig, warum Steiner für das «Neue» seiner Gesamtkonzeption und -interpretation des Welt- und Menschenseins einen neuen Namen angewandt wissen wollte - den der «Anthroposophie». Damit wurde nach außen hin dokumentiert (12), daß er sowohl bloße Anthropologie (als in seiner Zeit noch tatsächlich fast ausschließlich naturwissenschaftlicher Begriff verstanden) als auch Philosophie (als an ihren Aufgaben gescheiterte Disziplin) für unzulängliche Sachwalter des menschlichen Wahrheitsstrebens hielt.

Er hätte auch den schon durchaus üblichen Namen der «Gnosis» aufnehmen können, aber dies wäre ihm wohl nicht ausreichend erschienen, den von ihm intendierten einzigartigen Neuartigkeits-Zustand seiner Konzeption im beginnenden 20. Jahrhundert zu unterstreichen. Jedenfalls war Steiner in der neuen Wortwahl konsequenter als Hegel, der in der Vorrede zu seiner «Phänomenologie des Geistes» zwar das Bekenntnis ablegte, der Philosophie als der bloßen «Liebe zum Wissen» den Abschied geben zu wollen zugunsten eines «wirklichen Wissens» (man hat lediglich die griechischen statt der deutschen Worte einzusetzen: aus «Philosophie» soll «Gnosis» werden) - dann aber den alten Begriff trotz seiner Umfunktionierung beibehielt, aus welchen Gründen auch immer.

Aus ihren gnostischen Grundbestandteilen ergibt sich somit die Schlußfolgerung, daß unter Einfluß der Steinerschen Anthroposophie die Zielsetzungen der Waldorf-Pädagogik mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse nicht vereinbar sind, wenn ein Verständnis christlicher Religion vorliegt, das 1. Gott und Welt nicht zusammenfallen läßt, 2. die Endlichkeit des Menschen, seine Schuldhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit festhält und 3. die je einzigartige, unvertauschbare Personalität des Menschen nicht auflöst in ein weltimmanentes Spiel von Wiedergeburt zu Wiedergeburt auf dem Hintergrund eines anonymen «Geistseins» der Materie.

(13) Die Vereinbarkeit im Sinn der beiden gestellten Fragen ergibt sich dann und nur dann, wenn den eigenen Auskünften Steiners zufolge seine Pädagogik ausschließlich als methodisches und didaktisches Richtmaß für eine autonom-kindgemäße Erziehung und Unterrichtung dient.

-

Verwendete Literatur von Rudolf Steiner:

- 1) Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Berlin 1918
- 2) Die Geheimwissenschaft im Umriss. Leipzig 1920
- 3) Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung. Stuttgart 1924
- 4) Wendepunkte des Geisteslebens. Zarathustra - Hermes - Buddha - Moses - Elias - Christus. Dornach 1929

- 5) Philosophie und Anthroposophie. Dornach 1929
- 6) Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? Stuttgart 1948
- 7) Die Philosophie des Thomas von Aquino. Dornach 1930
- 8) Wahrheit und Wissenschaft. Freiburg 1948
- 9) Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriß dargestellt. Stuttgart 1955
- 10) Anthroposophische Pädagogik und ihren Voraussetzungen. Dornach 1972
- 11) Aspekte der Waldorfpädagogik. Beiträge zur anthroposophischen Erziehungslehre. Kindler-Taschenbuch 2145

Literaturhinweise im Text:

- 1) 10,65 2) 11,28 3) 11,28 4) 10,9 5) 10,76 6) 11,8 7) 11,25 8) 10,79f
- 9) 11,16f 10) 10,24 11) ibd. 12) 9,322f 13) 3,77 14) 3,78 15) 9,38f 16) 5,23
- 17) 5,36 18) Einleitung in die Geschichte der Philosophie. Philosophische Bibliothek Band 166 19) 3,64 20) 7,66 21) 4,131 22) 9,124 23) 7,62 24) 5,52 25) 1,262

-

Die Montessori-Pädagogik

Maria Montessori gelangte aus ähnlichem Impuls wie Rudolf Steiner zu ihrem pädagogischen Engagement; auch sie erlebte ein Vakuum im Bewußtsein der Erwachsenenwelt ihrer Zeit für die Eigenwelt des Kindes, erlebte die folgenschwere Einseitigkeit der üblichen Erziehungsmethoden, denen es vor allem auf Wissensvermittlung ankam, ohne den inneren «Bauplan» der kindlichen Entwicklung zu berücksichtigen. Der Anpassung an diesen sowohl transhistorischen als auch transsozialen Bauplan gilt ihre vornehmliche Sorge, der Sicherung also einer kindgerechten Umwelt, die die selbständige Entfaltung der kindlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten ermöglicht, die dem Erzieher die Aufgabe lediglich einer gärtnerischen Pflege des an sich unter einem

überindividuellen Gesetz wachsenden Lebens zuweist - es ist hier wohl nicht nötig, auf die vielen Einzelheiten ihres pädagogischen Programms als solchem einzugehen. Gewiß mögen manche ihrer Ausführungen, wenn sie in philosophische Nähe rücken, den Eindruck eines zu schlichten Vertrauens in einen undifferenzierten naiven Realismus erwecken; dies wäre mit Recht dann zu beanstanden, wenn sie höchste spekulative Ansprüche erhoben hätte wie Rudolf Steiner - doch gerade einen solchen Ehrgeiz wird man nirgendwo bei ihr entdecken, sie fühlt sich offensichtlich als Vertreterin des gesunden Menschenverstandes und als Anwältin eines Urvertrauens zur Intelligibilität der Welt.

Ihre mancherorts kritisierte Offenheit für «positivistischen» Zeitgeist und moderne Naturwissenschaft ruht in Wirklichkeit auf (16) dem Fundament eines ganz und gar weltoffenen katholisch-humanistischen Gottes- und Menschenbildes, das in seinem Vertrauen zur Güte der Schöpfung bestes Thomas von Aquin-Erbe ist ohne freilich einem uneingeschränkten Optimismus Rousseauscher Prägung zu verfallen.

Ihre anthropologischen Aussagen bieten unmißverständliche Hinweise darauf: «In der Tiefe jeder menschlichen Seele spielt sich ein Drama ab zwischen dem 'Willen zum Guten und der Neigung zum Bösen'.» 1 Das Kind erlebt diese Auseinandersetzung schon früh bei seiner Erfahrung der Weltwirklichkeit in der Stimme seines Gewissens: «Der Mensch hat von der Natur keine so sicheren Instinkte; er kann nur mit Hilfe des Verstandes und der Sensibilität des Gewissens dem Guten und Schlechten gegenüber sein Leben verteidigen und seine Gefahren erkennen. Und wenn sein Verstand, der die Welt geradezu verwandeln kann, ihn dem Tiere gegenüber schon unendlich hochstellt, zu welcher Höhe könnte er sich erheben, wenn er sein moralisches Gewissen entwickelte!» 2

Dazu ist eine eigene Anstrengung unbedingt erforderlich; das Vorhandensein des inneren Bauplans der menschlichen Entwicklung bedeutet keinesfalls, daß man ihn nur passiv zu akzeptieren habe, um seine Verwirklichung automatisch zu erreichen; «Ordnung bedeutet nicht notwendig Gutsein. Sie beweist nicht, daß der Mensch 'gut zur Welt kommt', noch daß er 'böse geboren wird'. Sie zeigt nur, daß die Natur im Verlauf des Aufbaus des Menschen einer bestimmten Ordnung folgt.» 3

Dieses überindividuelle Gesetz, das der eigenständigen menschlichen Entwicklung unabhängig von Zeit, Gesellschaft, (17) Milieu zugrunde liegt, reduziert die Bedeutung der Außenfaktoren auf den ihnen angemessenen Anteil; menschliches Leben ist von sich aus nicht «tabula rasa», sondern weist angeborene Anlagen und Programmierungen auf, - hier trifft sich Maria Montessoris Menschenbild mit den empirischen Ergebnissen der Verhaltensforschung im Gegensatz zu radikalen Milieu-Theorien und Konditionierungsthesen etwa Skinnerscher Provenienz.

Von grundsätzlicher Bedeutung für ihr Weltbild ist schließlich die Anerkennung menschlicher Kontingenz gegenüber der Natur, die ja für moderne Mentalität vielfach nur Mittel geworden ist für die Bestätigung menschlicher Selbstherrlichkeit und unbegrenzter Verfügungsgewalt. Ihr ist es ein entscheidendes Anliegen, dem Kind eine sachbezogene Weltbegegnung zu ermöglichen, in der es den Verpflichtungscharakter der Wirklichkeit erfährt, dem gegenüber Objektivität und Maß zu lernen ist. 4

Die gestellte Frage nach der Vereinbarkeit der Zielsetzungen der Montessori-Pädagogik mit den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse kann nach einer eingehenden Einblicknahme in ihr Welt- und Menschenbild unbedenklich bejaht werden.

-

(18)

Verwendete Literatur von Maria Montessori:

1. Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1917
2. Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Heidelberg 1965
3. Über die Bildung des Menschen. Freiburg 1966
4. Von der Kindheit zur Jugend. Freiburg 1966
5. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, zusammengestellt von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg 1967
6. Die Entdeckung des Kindes. Freiburg 1969

Literaturhinweise im Text:

1) 5,36 2) 5,99 3) 3,47 4) Vergleiche Günter Schulz-Benesch, Montessori, Darmstadt 1970, S. 289