

Carlo Willmann

WALDORFPÄDAGOGIK

Theologische und
religionspädagogische Befunde



1998

BÖHLAU VERLAG KÖLN WEIMAR WIEN

Inhalt

	Einleitung	1
1	Einführung in Grundbegriffe der Anthroposophie	5
1.1	Aspekte der Anthroposophie	5
1.1.1	Anthroposophie als Geisteswissenschaft	5
1.1.2	Anthroposophie als meditative Schulung	10
1.1.3	Anthroposophie als Weltanschauung	14
1.1.4	Wirkungsfelder der Anthroposophie	16
1.1.5	Anthroposophie und Waldorfpädagogik	20
1.2	Grundzüge der anthroposophischen Menschenkunde	25
1.2.1	Die Wesensglieder des Menschen	25
1.2.2	Die menschliche Dreigliederung	27
1.2.3	Die Lehre von Reinkarnation und Karma	28
1.2.4	Die anthroposophische Kosmologie	34
1.3	Anthroposophie und Christentum	36
1.3.1	Die Stellung der Christologie im Werk Rudolf Steiners	36
1.3.2	Die drei Wege zu Christus	38
1.3.3	Christus als das Zentrum der Menschheitsevolution	41
1.3.4	Die Bedeutung der Anthroposophie für das Christentum	45
1.4	Anthroposophie und Religion	48
1.4.1	Das Wesen der Religion	49
1.4.2	Genese, Entwicklung und Zukunft der Religion	50
1.4.3	Der anthropologische Ort der Religion	55
1.4.4	Ausdrucksformen und Wirkungen der Religion	58
1.4.5	Das Verhältnis der Anthroposophie zur Religion	60

VIII	Inhalt
2	Waldorfpädagogik und christliches Erziehungsverständnis 64
2.1	Das Grundmotiv christlicher Erziehung bei Rudolf Steiner 64
2.1.1	Zur allgemeinen Problematik eines christlichen Erziehungsbegriffes 64
2.1.2	Rudolf Steiners Formulierung einer Pädagogik des "Allgemein-Menschlichen" 66
2.1.3	Zielperspektiven einer allgemein-menschlichen Erziehung 70
2.2	Charakteristika einer christlich motivierten Pädagogik 71
2.2.1	Christliche Erziehung und die Unverfügbarkeit des Glaubens 72
2.2.2	Die Zielbestimmungen: ganzheitliche und ausgleichende Erziehung 74
2.2.3	Der personale Ansatz und seine Bedeutung für ein christliches Weltverständnis 76
2.2.4	Das Ethos christlicher Erziehung 80
2.2.5	Resümee 81
2.3	Die Waldorfpädagogik und die Kriterien christlicher Erziehung 82
2.3.1	Erzieherisches Ethos 82
2.3.2	Personale Erziehung 86
2.3.3	Ganzheitliche Erziehung 90
	99
2.4	Das anthroposophische Verständnis des Christlichen in der Waldorfpädagogik
2.4.1	Das Ausgleichsprinzip als Handlungsfigur des Christlichen 100
2.4.2	Die Relevanz des Ausgleichsprinzips in der Waldorfpädagogik 103
2.4.3	Sinn und Grenzen einer methodischen Formulierung des Christlichen in der Waldorfpädagogik 106
2.5	Der dialektische Gedanke als Grundmodell der Pädagogik und seine Bedeutung bei Romano Guardini
2.5.1	Dialektische Pädagogik als zeitgenössisches Phänomen 110
2.5.2	Der Gegensatzgedanke bei Romano Guardini 112
2.5.3	Der dialektische Ansatz im pädagogischen Denken Romano Guardinis 117

3	Die Trinitarische Konzeption der Waldorfpädagogik	122
3.1	Anthroposophische und theologische Voraussetzungen	122
3.1.1	Die Dreiheit als Grundmotiv der Anthroposophie	122
3.1.2	Die Position Rudolf Steiners zur Trinitätslehre	124
3.1.3	Trinitarische Ontotheologie	127
3.1.4	Allgemeine anthropologische Korrelationen zur Trinität	134
3.1.5	Die Korrelationen in Steiners pädagogischer Anthropologie	144
3.1.6	Die Kategorie der Appropriation als theologischer Ansatz	146
3.2	Das erste Lebensjahrsiebt und die trinitarische Person des Vaters	147
3.2.1	Die Appropriation der Schöpfung	147
3.2.1.1	Der Leib als Realsymbol	148
3.2.1.2	Die Gutheit der Schöpfung	150
3.2.1.3	Das Ich als personale Urerfahrung	151
3.2.2	Die pädagogische Konkretion	154
3.2.2.1	Vorbild und Nachahmung	154
3.2.2.2	Gestaltende Erziehung	155
3.2.2.3	Die Funktion des Willens	157
3.2.3	Theologische Durchsicht	158
3.2.3.1	Vollkommenheit	158
3.2.3.2	Partner der Schöpfung	159
3.2.3.3	Das Gesetz	159
3.2.3.4	DerEntschluß	163
3.2.3.5	Homo religiosus	164
3.2.3.6	Die Erziehungsmaxime: Dankbarkeit	166
3.2.3.7	Die Erzieherrolle: Priester	167
3.3	Das zweite Lebensjahrsiebt und die trinitarische Person des Sohnes	168
3.3.1	Die Appropriation der Schönheit - Ein problematischer Befund	168
3.3.2	Die anthropologische Struktur	169
3.3.2.1	Die ontologische Struktur - Ätherleib und Seele	169
3.3.2.2	Das moralische Konstitutivum: "Die Welt ist schön"	170
3.3.2.3	Die Funktion des Fühlens	171
3.3.2.4	Das rhythmische System	172
3.3.3	Die pädagogische Konkretion	173

3.3.3.1	Künstlerisch-ästhetische Erziehung	173
3.3.3.2	Die Erzieherrolle: Künstler	177
3.3.3.3	Das Unterrichtsprinzip: Belebende Erziehung	178
3.3.3.4	Das Unterrichtsmedium: Bedeutungsvolle Sprache	179
3.3.3.5	Dialogische Existenz: das Du als Urerfahrung	180
3.3.3.6	Das Erziehungsprinzip: Nachfolge und Autorität	182
3.3.3.7	Die Erziehungsmaxime: Liebe	183
3.3.4	Theologische Durchsicht	185
3.3.4.1	Schönheit in der Bibel und die Auswirkungen	185
3.3.4.2	Schönheit bei Karl Barth und Hans Urs von Balthasar	187
3.3.4.3	Die Auferstehung als Kunstwerk	189
3.3.4.4	Erlösung durch Kunst	191
3.3.4.5	Größer als alle Künstler	192
3.3.4.6	Ein neues Gesetz	193
3.3.4.7	Die Nachfolge	195
3.3.4.8	Das lebendige Wort	198
3.3.4.9	Der Nächste	199
3.3.5	Resümee	201
3.4	Das dritte Jahrsiebt und die trinitarische Person des Heiligen Geistes	202
3.4.1	Der Heilige Geist - ein offenes Kapitel der Theologie	202
3.4.2	Die anthropologische Struktur	204
3.4.2.1	Die ontologische Struktur - Astralleib und Geist	204
3.4.2.2	Das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem	205
3.4.2.3	Selbstfindung und Urteilsvermögen	205
3.4.2.4	Die Welt ist wahr - Idealismus und Gemeinschaft	207
3.4.3	Die Pädagogische Konzeption	210
3.4.3.1	Erstes Erziehungsprinzip: Sachlichkeit und Erkenntnis	210
3.4.3.2	Zweites Erziehungsprinzip: idealistische Begeisterung	214
3.4.3.3	Das Unterrichtsprinzip: erweckende Erziehung	215
3.4.3.4	Die Erzieherrolle: Prophet	216
3.4.3.5	Das Erziehungsmedium: Die sichtbare Tat	216
3.4.3.6	Das Erziehungsziel: duty	217
3.4.3.7	Die Erziehungsmaxime: Freiheit	218
3.4.4	Theologische Durchsicht	219
3.4.4.1	Der Geist der Wahrheit	219
3.4.4.2	Handeln aus dem Geist - die Wahrheit tun	220

Inhalt	XI	
3.4.4.3	Begeistertes Leben	221
3.4.4.4	Die Welt wird heil	223
3.4.4.5	Gemeinschaft des Geistes	223
3.4.4.6	Prophetischer Geist	225
3.4.4.7	Der Heilige Geist als Gabe Gottes für die Jugend	226
3.5	Ergebnis und Ausblick	227
4	Die religiöse Erziehung in der Waldorfpädagogik	228
4.1	Voraussetzungen religiöser Erziehung	228
4.1.1	Der spirituelle und religiöse Auftrag der Waldorfschule	228
4.1.2	Religiöse Erziehung und christliches Erziehungsverständnis	231
4.1.3	Der Religionsbegriff der Waldorfpädagogik	234
4.1.3.1	Steiners Religionsbegriff als Voraussetzung einer allgemein ethisch-religiösen Erziehung	234
4.1.3.2	Steiners Religionsbegriff und die zeitgenössische katholische Reformbewegung	241
4.1.3.3	Steiners Religionsbegriff im Blick auf neuere religionspädagogische Entwicklungen	244
4.1.4	Intention und Ziele einer allgemein religiösen Erziehung	249
4.2	Didaktische und methodische Bausteine einer allgemein-religiösen Erziehung: Waldorfpädagogik und Symboldidaktik	253
4.2.1	Die Forderung Steiners nach bildhaftem Unterricht	253
4.2.2	Zum Symbolbegriff Rudolf Steiners	255
4.2.2.1	Symbolik und Anthroposophie	255
4.2.2.2	Vier Charakteristika des Symbols	257
4.2.3	Der Symbolbegriff der Waldorfpädagogik	260
4.2.3.1	Eine Anleihe bei Goethe	260
4.2.3.2	Erziehung als symbolische Form	262
4.2.4	Formen didaktischer Operationalisierung des Symbolbegriffes	263
4.2.4.1	Lebendige Begriffe durch Charakterisieren statt Definieren	263
4.2.4.2	Die sinnige Geschichte	266
4.2.4.3	Inhalte des Lehrplanes	268
4.2.4.4	Der Schmetterlingsfalter als Beispiel pädagogischer Symboldeutung	268
4.2.5	Symboldidaktik - ein Beitrag zur religiösen Sensibilisierung	270

4.2.5.1	Die religionsdidaktischen Anstöße von Hubertus Halfbas und ihre Korrespondenz mit der Waldorfpädagogik	274
4.2.5.1.1	Das Symbol - authentischer Ausdruck der Religion	274
4.2.5.1.2	Umschreibende Methode und Sprachlehrgang	277
4.2.5.1.3	Narrative Unterrichtskultur	278
4.2.5.1.4	Eine veränderte Schulkultur	279
4.2.5.2	Anton Buchers Entwurf einer "Ästhetischen religiösen Bildung"	281
4.2.5.2.1	Anton Buchers Kritik am Grundschulwerk von Hubertus Halfbas	281
4.2.5.2.2	Anton Buchers Optionen für eine ästhetisch-gewendete Symboldidaktik und ihre Konvergenz zur Waldorfpädagogik	285
4.3	Die Praxis religiöser Erziehung unter dem Aspekt einer ästhetisch gewendeten Symboldidaktik	289
4.3.1	Die religiöse Festkultur	290
4.3.1.1	Der Jahreszeitentisch	292
4.3.1.2	Die Adventszeit	295
4.3.1.3	Die Oberuferer Weihnachtsspiele	296
4.3.1.4	Michaeli	303
4.3.2	Sprüche und Gebete	309
4.3.2.1	Zur Spruchkultur in der Waldorfschule	309
4.3.2.2	Die Morgensprüche	310
4.3.2.3	Die Zeugnisprüche	316
4.3.3.4	Exkurs: Die Kindergebete Steiners	319
4.3.3	Der Lesestoff in den ersten drei Grundschuljahren	321
4.3.4	Der Erzählstoff in den Klassen 1-8	333
4.3.5	Naturkunde als Symboldidaktik	344
4.3.6	Der Eurythmieunterricht	368
4.3.7	Christliche Symbolik im Sprachunterricht, in Raumschmuck und Spielen	375
4.4	Die Widerspiegelung des trinitarischen Konzeptes in der allgemein-religiösen Erziehung	381
4.5	Ergebnis	388

Inhalt		XIII
5	Der Religionsunterricht an der Waldorfschule	390
5.1	Der konfessionelle Religionsunterricht und seine problematische Einführung an der Waldorfschule 1919	390
5.2	Der freie christliche Religionsunterricht und seine Entstehung	397
5.3	Die Stellung des Religionsunterrichtes im Schulalltag	405
5.4	Die Position der konfessionellen Religionslehrer im Schulgeschehen	411
5.5	Die Situation der Religionslehrer an Waldorfschulen im kirchlichen Zusammenhang	416
5.6	Zu den didaktischen Anforderungen an die Religionslehrer an Waldorfschulen	423
6	Literaturverzeichnis	429