

Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext

Zugänge an Schulen in Ägypten und Israel

Carlo Willmann

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich

ZUSAMMENFASSUNG. Der Artikel gibt ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes wieder, das sich mit der Religiösen Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext beschäftigt. Zunächst wird eine Darstellung des waldorfspezifischen Konzeptes einer allgemein religiösen Erziehung gegeben, deren Relevanz und Praxis an Schulen in Ägypten und Israel untersucht wird. Im Fokus der vorgestellten Ergebnisse stehen die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu religiöser Erziehung, ihre Zielsetzungen innerhalb dieser sowie ausgewählte Beispiele aus der Schulpraxis. Dabei werden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar gemacht.

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Religiöse Erziehung, Islam, Judentum.

ABSTRACT. This article describes selected results of a research project devoted to religious education in Waldorf schools in non-Christian cultural contexts. It first describes the specifically Waldorf concept of „general religious education“, and then explores the relevance and practice of this concept in schools in Egypt and Israel. Teachers' attitudes toward religious education, their goals within this realm, and selected examples from teaching practice are focused upon in the content presented. Commonalities and differences are thereby revealed.

Keywords: Waldorf pedagogy, religious education, Islam, Judaism

1. Voraussetzungen und Intention

Mit der zunehmenden internationalen Verbreitung der Waldorfschulen auf allen Kontinenten ist die Waldorfpädagogik auch in Kulturräumen angekommen, die ihrem Entstehungskontext mehr oder weniger fern sind oder gar in einem Spannungsverhältnis dazu stehen. Für eine erfolgreiche Positionierung und Entwicklung von Waldorfschulen im außereuropäischen Raum bedarf es daher einer produktiven und aufmerksamen Auseinandersetzung und Beschäftigung mit den kulturellen Wurzeln, sozialen Bedingungen und mentalen Gegebenheiten des jeweiligen Kulturraumes mit seiner Gesellschaft, seiner Menschen und deren Wertvorstellungen. Dies gilt insbesondere für Kulturräume, die andere religiöse Kontexte aufweisen oder gar von ihnen primär geprägt sind. Es gehört nicht viel dazu festzustellen, dass gerade hier ein besonderes Maß an Wissen und Dialogbereitschaft einerseits und gegenseitiger Sensibilität und Achtung andererseits gefordert sind. Dies trifft umso mehr zu, wenn womöglich differierende religiöse Erziehungsvorstellungen zueinander in Konkurrenz zu treten scheinen.

Der hier vorliegende Aufsatz, der auf einem Referat auf dem Kongress „The Educator's View of the Human Being“ 2013 in Wien beruht, legt ausgewählte Zwischenergebnisse eines Forschungsprojektes vor,

das sich mit Formen der Aneignung der spezifisch waldorfpädagogischen Idee religiöser Erziehung an Waldorfschulen im nichtchristlichen Kontext beschäftigt.

Dabei geht es um die Frage einer potentiellen Adaptierbarkeit des religiösen Erziehungskonzeptes der Waldorfpädagogik im Rahmen anderer religiöser Bezugssysteme und auch umgekehrt um die Integrierbarkeit anderer Religionen in dieses Konzept. Im Rahmen dieses Aufsatzes können lediglich basale Ergebnisse und Fakten vorgestellt werden, die an Waldorfschulen in Ägypten und Israel erhoben und gewonnen wurden. Im Fokus stehen die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu religiöser Erziehung, ihre Zielsetzungen und ausgewählte Beispiele aus der Schulpraxis.

2. Das Konzept allgemein religiöser Erziehung an Waldorfschulen

Als Rudolf Steiner 1919 die erste Waldorfschule eröffnete formulierte er für diesen neuen Schultyp anspruchsvolle Ziele: er forderte für den Unterricht neben einer lebendigen werdenden Wissenschaft und Kunst auch eine lebendig werdende Religion (Steiner, 1975, S.10).

Steiner fordert nicht einfach eine lebendige Wissenschaft, Kunst, Religion, sondern eine lebendig WERDENDE. Religion, Kunst und Wissenschaft sollen im Kind und im Jugendlichen gleichsam wachsen können. Das heißt die lebensbejahenden Möglichkeiten dieser drei Kulturprinzipien sollen so eröffnet und vermittelt werden, dass sie von Schülerinnen und Schülern selbst ergriffen und in selbständiger Weise für ihr Leben geformt werden können.

In Vergangenheit und Gegenwart der Waldorfpädagogik ist die Rolle der Künste an der Waldorfschule prominent hervorgetreten, ja lange Zeit wurde Waldorfpädagogik geradezu mit ihrer Betonung der künstlerischen Schulfächer und Tätigkeiten identifiziert, und neuerdings ist auch der naturwissenschaftlichen Unterricht, nicht zuletzt durch die PISA-Studie, in den Blick der medialen Öffentlichkeit geraten.¹

Anders sieht es mit der religiösen Dimension der Waldorfpädagogik aus. Innerhalb der Selbstreflexion der Waldorfpädagogen ist dem Aspekt des Religiösen kaum Aufmerksamkeit entgegengebracht worden. Der weit verbreitete Agnostizismus und Materialismus und eine gewaltige materielle Konsumorientierung in den modernen westlichen Gesellschaften einerseits aber auch die offensichtlichen Schwächen und Verfehlungen religiöser Institutionen haben zu einer deutlich eingetretenen Entfremdung vieler Menschen zu Religion und Kirche geführt. All dies spiegelt sich natürlich auch im Umfeld der Waldorfschulen und damit in deren Praxis wider. Nichts desto weniger gehört der Auftrag religiöser Erziehung zum elementaren Bestand der Waldorfpädagogik und verlangt seine eigene pädagogische Anstrengung.

Kaum eine Pädagogik orientiert sich so stark an anthropologischen Daten wie die Waldorfpädagogik. Zu diesen Daten gehört für Rudolf Steiner unmissverständlich die Kategorie des Religiösen. Der Mensch ist – unter vielem anderen – homo religiosus. Religiosität ist für Steiner ein elementares und entwicklungsbedürftiges Existential des Menschen, das in dessen Geistigkeit begründet ist (Willmann, 2001, S. 55-58). Um der Aufgabe der religiösen Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen pädagogisch gerecht zu werden, hat Rudolf Steiner das Konzept einer allgemein religiösen Erziehung entworfen und dazu einen Religionsbegriff vorgelegt, den ich den pädagogischen Religionsbegriff bei Steiner nennen möchte. Nach diesem ist Religion über Gefühl und Wille zu definieren: Ästhetisches Erleben und handlungsorientierte Impulse bilden das Erfahrungsfeld des religiösen Menschen. Alle inhaltlichen Aspekte einer Religion sind für Steiner dagegen sekundär, sie sind kognitive Produkte, die der Formulierung religiöser Wissensbestände dienen, aber selbst nicht die Tiefe der authentischen religiösen Dimension erreichen oder umgreifen.

Diese Tiefendimension des Religiösen, die vor aller Konkretion praktischer und verfasster Religion liegt, ist es, die Steiner für die Waldorfpädagogik interessiert und auf die das Konzept einer allgemein religiösen Erziehung hinzielt. Sie ist außerhalb inhaltlicher Bestimmungen oder gar bekenntnishafter Formulierungen anzusetzen. Es geht vielmehr um die Entwicklungsmöglichkeiten einer differenzierten Gefühlsfähigkeit,

1. Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens <https://www.bifie.at/buch/815/9/6>

um die Anregung und Verstärkung religiöser Gefühle und Willensimpulse. Es geht um formalreligiöse Fähigkeiten, um innere Haltungen und Gesinnungen und um religiös motivierte Interaktionsprozesse. Diese sind auf der Ebene emotionaler, voluntativer und ethischer Kompetenzen elementare Bestände des Religiösen und somit von jeder Religion zu beanspruchen. Ein Gedanke der sich als unverzichtbar erweist, wenn es darum geht, das waldorfspezifische Konzept auf seine Kompatibilität mit unterschiedlichen religiösen Kontexten zu befragen.

Welches sind diese Gefühle und Haltungen? Steiner nennt vor allem: Vertrauen, Staunen, Ehrfurcht, Demut, Frömmigkeit, Gehorsam, universelle Dankbarkeit, liebevolles Hingebensein, Verantwortungsbereitschaft (duty). Auch sollen die Kinder und auch Jugendlichen das Gefühl erhalten, Abbild und Ebenbild Gottes zu sein; Nächstenliebe und Gottesliebe können daraus erwachsen (Willmann, 2001, S. 249-252). Diese Gefühle und Stimmungen sollen die Lehrer unter den Kindern erwecken, eine Atmosphäre schaffen die Raum für Erlebnisse gibt, die diese Erfahrungen bereit halten. Es geht also um eine Art religiöser Kräfteschulung, unabhängig von einer erklärten Religion.

Im Rahmen dieses Referates bietet sich nicht genügend Raum für einen kritischen Diskurs über diesen offenen Religionsbegriff und seine pädagogischen Ableitungen. Es könnte doch kritisch nachgefragt werden, ob eine allgemeine Religiosität ohne Verortung in einer realen, konkreten Religion überhaupt Bestand haben kann. Der Mensch ist ein sprachbegabtes Wesen, aber kann er sprechen lernen ohne eine konkrete Sprache? Der Mensch ist ein religionsbegabtes Wesen, aber kann er religiös sein ohne eine konkrete Religion? Das ist in Frage zu stellen. Ist nicht etwa die Einrichtung eines freien christlichen Religionsunterrichtes durch Rudolf Steiner selbst ein gutes Beispiel dafür?

Wie soll dieses Konzept einer allgemein religiösen Erziehung umgesetzt werden? Es sind zwei Zugänge: einerseits durch eine besondere Didaktik und Methodik und andererseits auch durch bestimmte Inhalte. Zu den didaktischen Schritten gehört im Wesentlichen die Forderung Steiners nach einem bildhaften Unterricht. Ein bildhafter Unterricht legt nicht Wert auf eine intellektuelle Lösung von Aufgaben und Problemen, sondern dient dem Erleben und Erschließen einer tieferen Wirklichkeit, bei der Fühlen und Wollen als Lerndimensionen nicht ausgeklammert werden. Es geht um eine intuitive, gleichnishaft-symbolische Vermittlung von Inhalten in Sprache, Geste und Tun, Musik und Bild. Und es geht darum, dem Kind ästhetische Rezeptionsmöglichkeiten zu verschaffen, die in die Tiefe des Daseins führen und an das Geheimnis der Welt rühren lassen. Denn Bild, Symbol und Gleichnis sprechen nicht bloß zum Verstand, sondern zum ganzen Menschen. Durch ästhetisch-emotionale Erlebnisse soll eine Sensibilisierung erreicht werden für moralische Erfahrungen, Sinnfragen und menschliche Werte. Und Gleichnis, Bild und Symbol besitzen im eminenten Sinne die Möglichkeit die Transparenz der Dinge auf eine geistige Welt hin aufscheinen zu lassen. Dazu dienen denn auch besondere Formen didaktischer Operationalisierung des Symbolischen: Es wird weniger definiert, vielmehr charakterisiert. Vielgestaltige Zugänge zur Welt sollen offen gehalten werden, lebendige und dynamische Begriffe einer umschreibenden Sprache sollen das statische, eindimensional fixierte Denken ablösen. Die Implikationen dieses Ansatzes sind deutlich: er verlangt eine sinnesbetonte, ästhetische Erziehung durch eine narrative und symbolisch-präsentative Unterrichtskultur.

Diesen didaktischen Schritten folgen aber auch inhaltliche Motive, da es für eine ästhetisch-bildhafte Erziehung eben doch auch „Material“ braucht. In europäischen Waldorfschulen erscheinen denn auch eine ganze Reihe religiöser Motive: Es gibt Sprüche und Gebete und religiöse Lieder, es gibt mit Objekten der Natur ausgestattete Jahreszeitentische, deren Gestaltung sich häufig an den christlichen Jahresfesten orientiert, überhaupt werden christliche Feste begangen (Weihnachten, Michaeli, Johanni), Weihnachtsspiele werden gespielt, kleine szenische Spiele mit religiösen Inhalten (Franziskusgeschichte, Christophoruslegende) werden aufgeführt, der Raumschmuck ist mit christlichen Bildmotiven versehen (Sixtinische Madonna von Raffael, Fresken von Giotto etc.), insbesondere der Erzählstoff der ersten Schuljahre ist von religiöser Thematik. So werden Märchen, Heiligenlegenden, Erzählungen aus dem Alten Testament, germanische, griechische und römische Mythologien und Sagen, Sagen und Legenden aus der Zarathustra-Religion, aus dem Buddhismus und Hinduismus vorgetragen und behandelt.

In vielen Unterrichten, selbst in den Naturkundlichen Fächern, werden immer wieder Motive des christlich-religiösen Lebens eingeführt, so etwa in der Tierkunde, wo das Tierwesen an Löwe, Stier und Adler studiert wird, also denjenigen Tieren, die die Symbole der Evangelisten Markus, Lukas und Johannes bilden.

So also wird in den meisten europäischen Waldorfschulen das „religiöse Element“ vorwiegend mit Inhalten der christlichen Religion ausgestattet, wobei auch religiös motivierte Schulfeste gefeiert werden, denen in den Kirchen keine besonderer Aufmerksamkeit (mehr) zukommt, wie etwa Michaeli oder Johanni. Hinzu kommt noch, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz auch konfessionellen Religionsunterricht an Waldorfschulen gibt, sowie auch den anthroposophisch orientierten freien christlichen Religionsunterricht oder den Unterricht der Christengemeinschaft, was uns hier aber nicht weiter zu beschäftigen braucht.

Dieses Konzept religiöser Erziehung besitzt durchaus bemerkenswerte Aspekte: scheint es doch in seiner Ausarbeitung zu Beginn der 20er Jahre des vergangenen Jahrhunderts bereits Entwicklungen antizipiert zu haben, wie sie heute in weiten Teilen der europäischen postindustriellen Gesellschaften mit ihrer Indifferenz, Distanzierung oder gar Ablehnung gegenüber der tradierten Religion anzutreffen sind. Allgemein religiöse Erziehung scheint also gleichsam den Verlust der Religion in Elternhaus, Familie und Gemeinde in einer säkularen Welt auffangen und ausgleichen zu sollen. Aus der Sicht konfessioneller Religionspädagogik könnte der allgemein religiösen Erziehung insofern Relevanz zugesprochen werden, als sie eine offene Form von propädeutischer Religionspädagogik darstellt und im je konfessionellen Sinne vertieft werden könnte.

Nach Klärung und Beschreibung des Begriffes allgemein religiöser Erziehung soll nun die Aufmerksamkeit auf das Hauptthema gerichtet werden, wie Waldorfschulen im außerchristlichen Bereich diesen Anspruch der Waldorfpädagogik verstehen und praktizieren. Dazu sollen hier die Kernthesen der Untersuchungen an der Sekem Schule in Ägypten und dreier Waldorfschulen in Israel, Harduf, Schefar'am und Jerusalem präsentiert werden.

Das Forschungsdesign dieser Untersuchungen musste je nach den Möglichkeiten und Angeboten der Schulen leicht modifiziert werden. Das methodische Grundsetting blieb sich jedoch gleich. So bestand die Feldarbeit im Wesentlichen darin themenzentrierte qualitative Einzelinterviews zu führen. Formal wurden etwa vier Fünftel der Interviews im Audioformat festgehalten und ein Fünftel in Mitschriften, die transkribiert und codiert wurden. Eine Zusammenfassung der Hauptaussagen innerhalb der einzelnen Kategorien wurde herausgearbeitet und aus Kernvariablen der Einzelinterviews wurden allgemeine Aussagen abgeleitet. Die Interviews fanden in den Sprachen Englisch und Deutsch statt, Interviews in Ägypten erfolgten teilweise mit Übersetzung Arabisch-Deutsch. Zudem wurden Unterrichtsbesuche in verschiedenen Klassenstufen und Fächern absolviert und Unterrichtsmaterialien gesichtet.

3. Zugänge zur Religiösen Erziehung an der Sekem Schule bei Kairo

Die Sekem Bildungs-Initiative der Sekem Development Foundation bei Kairo ist ein Bildungswerk mit unterschiedlichen Erziehungs- und Ausbildungsinstituten. Diese reichen vom Kindergarten über die Berufsschule mit dualem System, die 12stufige Sekem Schule und verschiedene Erwachsenenbildungsinstitute bis hin zur Heliopolis Universität. Die hier vorgestellte Untersuchung ist auf die Sekem Schule konzentriert, eine 1987 staatlich anerkannte Gesamtschule mit knapp 300 Schülern, die zwar nach staatlichem Lehrplan arbeitet, aber in ihrer pädagogischen Idee von der Waldorfpädagogik her inspiriert ist. Auch wenn die Sekem Schule bei weitem nicht über alle methodischen, didaktischen und organisatorischen Elemente verfügt, wie sie eine übliche Waldorfschule etwa im deutschsprachigen Raum besitzt, so ist sie doch eine waldorfpädagogisch motivierte Schule, die so viel als möglich an didaktischen Mitteln, methodischen Schritten und curricularen Inhalten aus dem Konzept der Waldorfpädagogik realisieren möchte. Das Lehrpersonal, das generell über eine staatliche Ausbildung aber nicht in jedem einzelnen Mitglied über eine Waldorfpädagogikausbildung verfügt, ist mit großer Mehrheit muslimisch. Zur Zeit der Untersuchung (November 2010 und April 2011) waren von 48 Lehrern 45 muslimischen und 3 christlichen Glaubens; von 283 Schülern stammten 7 aus christlichen Familien, alle andere aus muslimischen.

In zwei Aufenthalten wurden 15 Interviews mit 12 LehrerInnen und Verantwortlichen der Schule geführt. Bei der Zielgruppe der Gesprächspartner wurde auf eine breite Streuung geachtet. So wurden

KlassenlehrerInnen und FachlehrerInnen gleichermaßen befragt und zwar aus allen drei Schulstufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe).

Keinem einzigen der Gesprächspartner war die Frage nach der Bedeutung religiöser Erziehung in der Schule fremd oder vielleicht unangenehm. Als markantes Faktum muss festgehalten werden, dass von allen Befragten die Stellung der religiösen Erziehung in der Schule als sehr hoch angesehen wird und dies von allen – unabhängig davon, wie nah oder fern ihr eigenes Unterrichtsfach formal zu religiösen Themen stehen mochte (Sprache, Geschichte, Handwerk, Eurythmie etc.), deutlich bestätigt wird. Das von den meisten Lehrern in Anschlag gebrachte Argument für diese hohe Bedeutung liegt allerdings nicht in explizit pädagogischen oder gar religionspädagogischen Überlegungen, sondern in der Auffassung von der umfassenden Präsenz von Religion im Leben der Gesellschaft und des einzelnen Menschen. Eine sehr häufige Formulierung in diesem Zusammenhang war denn auch: „Alles ist Religion“.

Die Bedingungen für diese Haltung scheinen daher zunächst in der islamischen Religion zu liegen, der die Lehrerinnen und Lehrer angehören, und erst in zweiter Linie in dem Auftrag der Waldorfschule, eine religiöse Erziehung zu praktizieren. Manche Gesprächspartner betonten, dass im Islam alles Handeln unter dem Aspekt der Religion betrachtet wird, also auch Erziehung Teil der religiösen Lebenspraxis sei. Auch Überlegungen aus und Anklänge an das Denken Sayyid Abul Ala Maududis kamen dabei zur Sprache, der die Eigenschaft des Muslims, also des an Gott Hingegebenen, für alle Wesen und alles Tun gleichermaßen gesichert sieht (bis auf die im Raum der Freiheit mögliche Sünde des Menschen), so dass der islamischen Religion unbedingte Relevanz in allen Bereichen des menschlichen Lebens zugesprochen werden muss. Dies war unter anderem auch an der Wortwahl der Gesprächspartner zu erkennen, die sich im Referenzrahmen islamischer Lehre bewegte.

Von dieser religiös-ethischen Ausgangsebene wird schließlich auch der Zugang zum Verständnis einer allgemein religiösen Erziehung abgeleitet. Hier jedoch konnten offensichtliche Unterschiede in der Breite der Argumentation ausfindig gemacht werden. Je mehr waldorfpädagogische Erfahrung Lehrer aufwiesen – zu einem sehr geringen Teil auch Kenntnisse der Anthroposophie – umso offener und vielfältiger wurden deren Argumentation und auch Zielvorstellungen für eine allgemeine religiöse Erziehung. Bei Kollegen mit geringerer waldorfpädagogischer Vorbildung standen eher noch genuin religiöse Kompetenzen im Vordergrund (Gebet, Korankenntnisse) wogegen bei länger an der Schule Tätigen, allgemein religiöse Erziehung mehr als ethisch-religiöse Werteerziehung aufgefasst wurde.

Dies kam insbesondere bei der Formulierung der Intentionen und Ziele zum Ausdruck. Eine Gewichtung der Nennungen dieser Erziehungsziele ergibt folgende Reihung: An prominentester Stelle steht die Tugend der Achtsamkeit. Achtsamkeit gegenüber den Mitmenschen, gegenüber sich selbst und auch gegenüber der Umwelt und Natur genießt in den Zielvorstellungen der meisten LehrerInnen den höchsten Wert. In naher Verwandtschaft dazu folgen Aufmerksamkeit für Schönheit und das damit verbundene Staunen-Können. Das Kind soll durch die Schönheit der Welt „belehrt“, das Universum als Glanz der Schöpfung Allahs staunend bewundert werden. Damit verbunden werden die Gefühle von Dankbarkeit und Vertrauen in das Schicksal, die in gleicher Gewichtung genannt wurden. Die sozialen Fähigkeiten von Hilfsbereitschaft, Barmherzigkeit, Mut und Toleranz schließen sich an. Eine auffallende Nennung waren schließlich die Erziehungsziele Pflege und Reinheit.

Der hier dargestellte Wertekanon schließt sich einerseits nah an die von Steiner postulierten und oben genannten Tugenden und Fähigkeiten an, andererseits verweist er auf den spezifischen religiösen Kontext, etwa in der Wortwahl Barmherzigkeit (eine im Koran durchgehend betonte Eigenschaft Allahs) oder in der Formulierung der Tugend der Reinheit, die in der religiösen Lebenspraxis der Muslime eine bedeutende Rolle spielt.

Die bemerkenswerte Affinität zu den von Steiner formulierten Werten deutet auf die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik hin, die in Sekem vorwiegend in der Konferenzarbeit von den Lehrern geleistet wird. Eine eigenständige Waldorflehrerausbildung gibt es in Ägypten nicht und nur sehr wenige der Lehrer haben in Europa eine solche besucht. Waldorfausbildung geschieht als Fortbildung im Lehrerkollegium. Und dies mit hohem Anspruch in Bezug auf die religiösen Intentionen

der Waldorfpädagogik. Als Beispiel kann eine von dem Begründer von Sekem, Dr. Ibrahim Abouleish, geschilderte regelmäßige Arbeitssequenz aus den Konferenzen herangezogen werden. Die islamische Tradition spricht Allah 99 Namen zu, die zugleich positive Prädikate Gottes darstellen und dem unzulänglichen menschlichen Erkennen eine nähere Qualifikation des grundsätzlich unfassbaren Wesens Gottes erlauben sollen. Regelmäßig wird in den Konferenzen ein Name Allahs meditiert und auf das Pädagogische Handeln bezogen. Wenn „der Geduldige“ ein Name Allahs ist, kann der Lehrer diesen Namen meditieren und daraus die Kraft ziehen, selbst die Gabe der Geduld in sein pädagogisches Handeln verstärkt einfließen lassen.

Die Praxis religiösen Lernens und Lehrens an der Sekem Schule folgt in Ansätzen dem methodisch-didaktischen Vorgaben und Mitteln der Waldorfpädagogik. Stark betont wurde der Aspekt der Sinneserziehung, sie stand bei vielen Gesprächen im Mittelpunkt der Überlegungen, da ihr Wert für die religiöse Sensibilisierung stringent erkannt wurde. Die greifbarsten methodischen Elemente stellen für die Lehrer jedoch Gebete, Sprüche und Geschichten dar. Gerade die reiche Erzählkultur des Orients scheint den Lehrern einen leichten Zugang zu Formen eines narrativen, präsentativ-symbolischen Unterrichtes zu bieten. Auch die Rolle des Pädagogen als beispielgebendes Vorbild wurde thematisiert, auch unter dem Aspekt der Selbsterziehung. Ebenso die soziale Dimension des Lernens im gemeinsamen Tun.

Die Praxis allgemein religiöser Erziehung im Schulganzen ist indes inhaltlich stark auf die Religion des Islam konzentriert. Dies gilt selbstverständlich für den zweistündigen islamischen Religionsunterricht, wobei es für die christlichen Schüler auch einen koptischen Religionsunterricht gibt. Für die rituelle islamische Glaubenspraxis ist auf dem Schulgelände eine eigene Moschee mit den verbindlich dazugehörenden Reinigungsanlagen errichtet. Täglich beten dort Schüler und Lehrer gemeinsam zu den geregelten Zeiten. An der Sekem Schule ist ein eigens dafür eingestellter Imam tätig, der die notwendigen religiösen Verrichtungen für Lehrer und Schüler leitet und auch die Feiern der großen Islamischen Feste vorbereitet und ausführt. Stammen religiöse Elemente dagegen nicht aus dem islamischen Kontext, wie etwa die Morgensprüche Rudolf Steiners, so werden diese umformuliert: die Textstelle „Der Sonne liebes Licht“ wird in „Das liebe Licht Allahs“ umformuliert, um dem Vorwurf der Sonnenanbetung, die mit dem Christlichen durchaus in Verbindung gebracht werden könnte, zu entgehen. Die Morgensprüche werden jeden Tag im großen gemeinsamen Kreis auf dem Schulhof gesprochen, und werden immer mit Koranversen ergänzt, die bei den jüngeren Klassen die Lehrer, bei den größeren die Schüler vortragen – und zwar Jungen wie Mädchen! In der Mitte der religiösen Bemühungen dieser Schule steht naturgemäß der Islam. Er ist die unverrückbare Basis, auf der die gesamtschulische religiöse Übung und Praxis aufruht. Zugleich wird in Sekem eine sichtbare Toleranz geübt: Die wenigen christlichen Lehrer dürfen an Festtagen über ihren Glauben sprechen und mit den christlichen Kindern feiern. Eine wohl außergewöhnliche Situation, in der Steiners Forderung nach einem „toleranten und humanem Geist“ (Steiner, 1978, S. 311), der in der Waldorfschule herrschen soll, Rechnung getragen wird.

Wenn das Hauptanliegen und der besondere Charakter der Sekem Schule in Bezug auf religiöse Erziehung zu formulieren ist, so lässt sich sagen: Sekem lebt eine Religion der Achtsamkeit. Achtsamkeit ist das Herzstück aller Bemühungen in Sekem. Sinnesschulung der Weg dazu. Die Aufgabe, die Sekem leisten möchte, ist die Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Religiöses Lernen schließt daher neben kognitivem auch ästhetisches, soziales und aktionales Lernen mit ein, um die Kinder empfänglich zu machen für eine humane Gestaltung des Lebens und einen nachhaltigen Umgang mit der Natur, gerade weil sie in einer harten sozialen Mitwelt und einer ökologisch bedrohten Umwelt leben.

So ist auch der theologische Bezugspunkt der Anstrengungen Sekems zu verstehen. Er ist die im Islam geforderte Haltung der Anbetung (Ebada). Sie wird in Sekem als spirituell begründeter Dreischritt interpretiert in den Formen von Arbeit, Umgang und Lernen, denn „Allah dienen heißt den Menschen dienen“.

4. Zugänge an Waldorfschulen in Israel: Harduf, Jerusalem, Shefar'am

Das israelische Bildungswesen kennt – im Gegensatz zum ägyptischen, das staatlich stark monopolisiert ist – eine offene Bildungslandschaft mit einer Vielzahl unterschiedlicher Schultypen und experimentierfreudiger Privatschulen. So sind die israelischen Waldorfschulen als Freie Schulen anerkannt und können weitestgehend

nach dem ihnen eigenen Lehrplan unterrichten und erhalten vom Staat finanzielle Unterstützung. Es gibt zwei grundlegende Typen von Schulen: religiöse und nicht religiöse Schulen, wobei erstere, an denen die Vorschriften und Gesetze der jüdischen Religion gelten, in der Regel von orthodoxen Gemeinschaften betrieben werden. (Dahinter wiederum ist eine große Zersplitterung des Schulwesens festzustellen, die mit den verschiedenen religiösen, kulturellen und ethnischen Gruppen in Israel zu tun haben.) Waldorfschulen besitzen den Status nicht religiöser Schulen. Verpflichtend für sie ist allerdings, dass sie sogenannte Jüdische Fächer unterrichten. Dazu gehören: Bible Lessons, Philosophie des Judentums, Hebräische Literatur, Geschichte des Volkes Israel, Jüdisches Brauchtum (vgl. Schröder, 2000).

Die ersten Waldorfschulen wurden Anfang der 1990er Jahre gegründet. Ihre Gründungslehrer sind an europäischen Ausbildungseinrichtungen ausgebildet worden, heute gibt es in Israel eigene Lehrerbildungen, die teilweise auch mit staatlichen Pädagogischen Hochschulen (bspw. David Yellin College, Jerusalem) zusammenarbeiten.

Für die Untersuchung wurden die Waldorfschulen in Harduf, in Shefar'am und Jerusalem ausgesucht. Im Ganzen wurden 22 Interviews mit 15 Lehrerinnen und Lehrern geführt, ebenso Unterrichtsbesuche absolviert und Unterrichtsmaterialien gesichtet. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich – bis auf eine angegebene Stelle – auf alle drei Schulen – eine weitere Differenzierung im Rahmen dieses Referates würde den Rahmen sprengen.

Das religiöse Selbstverständnis der ersten Generation an Waldorflehrern resultiert dem bemerkenswerten Umstand, dass sie alle aus den sozialistischen und religionsfernen Kibbuzim stammen. Jedes dieser Interviews begann mit dem prägnanten Satz: „Ich komme aus einem sozialistischen Kibbuz: Gott und Religion waren verpönt – ich bin atheistisch aufgewachsen.“ Existenzielle Lebensfragen führten schließlich dazu, nach spirituellen Deutungen und Sinnmöglichkeiten zu suchen, was zur Begegnung und Beschäftigung mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik führte. Im Zuge dieser zunächst persönlichen und dann auch beruflichen Entwicklung entdeckten die angehenden Lehrer auch ihre Religiosität, allerdings nicht gebunden an eine Religion, auch nicht an die jüdische, sondern als ein eher allgemeines Lebensgefühl, das sich einer höheren Kraft anvertrauen konnte. Dies kam in der Wortwahl der israelischen Lehrer gut zum Ausdruck: im Gegensatz zu ihren ägyptischen Kollegen etwa verwendeten sie so gut wie nie das Wort „Gott“, bzw. die erlaubte hebräische Formel „adonai“ d.i. „mein Herr“. Vielmehr wurden Begrifflichkeiten wie „höhere Welt“, „göttliches Wesen“, „eine geistige Welt, eine größere Welt“ genutzt, was ihrem religiösen Empfinden mehr entspricht. Neben der oft auch metaphorischen Ausdrucksweise fiel vor allem der individuelle Zugang zu Fragen der Religion und religiösen Erziehung auf. Sehr eigenständige Standpunkte, gewonnen aus sehr unterschiedlichen Lebensperspektiven und biographischen Erfahrungen, prägten die Gespräche und gaben ihnen Intensität, emotional wie reflexiv-rational.

Aus diesen biographischen Ausgangssituationen der Lehrer resultiert denn auch ein vorsichtig-distanzierter Zugang zur Landesreligion: So wird die jüdische Religion mehr als ein milieuprägender Kulturfaktor verstanden, der im schulischen Erziehungsgeschehen den Schülern erschlossen werden soll. Das religiöse Erziehungsverständnis der meisten Lehrer ist weniger an die konkrete Religion gebunden, sondern geht vielmehr von universellen Ideen aus. Dies schärft den Begriff der allgemein religiösen Erziehung und ermöglicht den Lehrern zugleich eine offenere Handhabung in der Erziehungspraxis. Die in den Gesprächen zu Wort gekommenen Intentionen zielen primär auf eine ethisch-religiöse Werteerziehung hin, die vor allem durch atmosphärische Elemente wirken soll. Besonderer Wert wird daher auf eine Atmosphäre gelegt, die Wärme, Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Liebe und Wahrheit ausstrahlt und Ehrfurcht vor dem Großen und Kleinen erzeugt. Die Kinder sollen dadurch aufmerksam werden auf „Größeres“, „Herrlicheres“ und „Höheres“, dem sie ihr Leben anvertrauen können. Die damit verbundenen Gefühle und Empfindungen sollen sie wiederum vertraut werden lassen mit der religiösen jüdischen Umgebung. Eine besondere Bedeutung spielt auch die Frage der Bewährung im täglichen Leben oder in besonderen Situationen. Dem spürbaren Individualismus, der der Gefahr des Egoismus ausgesetzt ist, soll Raum gegeben werden sich für gemeinschaftliche Aufgaben einzubringen. Vor allem in der Oberstufe spielt die Frage der Lebensbewältigung eine große Rolle. In der Schule in Shefar'am, das vorwiegend von vorwiegend islamischen aber auch christlichen palästinensischen Bevölkerungsanteilen bewohnt ist, werden im Unterschied zu den beiden anderen Schulen zwei spezifische

Ziele mit großer Relevanz für die dortige Lebenssituation der Kinder formuliert: Erziehung zur Toleranz, insbesondere zur religiösen Toleranz sowie Erziehung zu Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit. Dies wurde von allen Gesprächspartnern als wichtigster Erziehungsauftrag betont.

Dieser sehr offene Zugang, den die Lehrer für sich gewählt haben, bedeutet aber nicht, dass die heimische Religion nicht einen definitiven Platz im Schulgeschehen hätte. Das Gegenteil ist der Fall, was, wie unten noch zu sehen sein wird, vor allem im narrativen Konzept der Schulen eine große Rolle spielt.

Die religiösen Handlungsformen, die zugrunde liegen, entstammen denn auch neben den an Waldorfschulen üblichen rituellen Einheiten wie Morgenspruch und Tischgebete der jüdischen Tradition: Lieder und Erzählungen stammen aus dem großen biblischen Fundus, die großen jüdischen Feste werden begangen (Chanukka, Pessach, Purim). Besonders intensiv ist das wöchentliche Feiern des Sedermahles mit den Kindern, das auf den Sabbat vorbereiten soll. Aber auch andere wichtige Punkte der religiösen Biographie werden in der Schule gepflegt, so etwa Schavu'ot, die Jugendfeier, bei der die Heranwachsenden ihre erste eigene Tora erhalten. Die Jerusalemer Schule etwa feiert diese bei Sonnenaufgang am Western Wall.

Eine in jeder Hinsicht genuine und überzeugende Leistung der israelischen Waldorflehrer stellt die Entwicklung eines eigenen Curriculums für den Erzählstoff für die Klassen 1-8 dar. Die Waldorflehrer in Israel haben zum klassischen Erzählstoff an Waldorfschulen, der wie schon erwähnt zahlreiche christliche Elemente enthält, einen weiteren Erzählstoff ausgearbeitet, der alterskonform und anthropologisch begründet, sich ganz aus den Inhalten der jüdischen Bibel speist.

So werden im zweiten Schuljahr Jüdische Legenden großer Rabis (Rabi Akiba) erzählt, in denen deren Leben und Wirken als Vorbild von Weisheit und Mut geschildert wird. Dies entspricht den christlichen Heiligenlegenden.

Im dritten Schuljahr werden- wie wohl an allen Waldorfschulen – die Erzählungen der Genesis aufgegriffen, die großen Stifterfiguren Abraham und Moses vorgestellt.

Für die vierte Klasse sind die Erzählungen der Richter vorgesehen (Debora Gideon, Samuel, Josua), die die dramatischen Situationen der umherziehenden und kampfwilligen Israeliten beinhalten und die als ein Pendant zu den germanischen Mythologien verstanden werden.

Im Mittelpunkt des Erzählstoffes der fünften Klasse steht die Davidgeschichte. David, der Herrscher, der aber auch Poet und Sänger ist, und somit wie ein vorweg genommenes Bild der griechischen Epoche erscheint, die in dieser Klassenstufe zum regulären Erzählstoff gehört.

Die Gestalt Salomos bestimmt die Erzählungen in der sechsten Klasse. Die Sicherung und Entfaltung eines großen Reiches wie auch der spätere Zerfall des Reiches in das Nordreich Israel und das Südreich Juda werden parallel zur Entwicklung des Römischen Reiches und dessen Zerfall in West- und Ostrom gelesen und interpretiert.

Der in der siebten Klasse behandelten Neuzeit mit ihren zukunftsorientierten Projekten entspricht – wenn auch auf anderer Ebene – die große prophetische Tradition Israels, die von einer neuen Zeit der Gerechtigkeit kündigt.

Dieses hier in aller Kürze vorgestellte Erzählprogramm der israelischen Waldorfschulen kann als ein gelungenes Beispiel gelten für eine eigenständige Formulierung und Gestaltung von Teilen des Waldorfcriculumums, entstanden im Rückbezug auf den jüdischen Kulturkreis und die jüdische Religion. Es ist somit ein hoffnungsvolles Beispiel für Entwicklungsmöglichkeiten einer Waldorfpädagogik, die nicht an eine europäisch-christliche Definitionsmacht gebunden ist, sondern sich dazu bereit erweist, eine wechselseitige Beanspruchungen und (inhaltliche) Neuformulierungen je nach religiösem und kulturellen Kontext nicht nur zuzulassen, sondern diese auch im Sinne einer am Menschenwesen orientierten und daher auch global rezipierbaren Pädagogik zu fördern.

5. Resümee

Als Zwischenergebnis des Forschungsprojektes kann festgehalten werden, dass es sowohl der Sekem Schule in Ägypten wie auch den drei Schulen in Israel gelungen ist, eine allgemein religiöse Erziehung zu etablieren, wenn auch in verschiedenen Graden.

Zunächst ist bei allen Lehrern ein hohes Maß an Bewusstheit gegenüber dem religionspädagogischen Aufgabenfeld vorhanden. Dies drückt sich nicht nur in den Gesprächsinhalten aus, sondern auch auf der Metaebene der Gesprächsbereitschaft. Von allen Beteiligten wurden die Gesprächsthematik und die Gespräche selbst deutlich begrüßt. In Ägypten mit großer emotionaler Offenheit, in Israel mit stark reflektiertem Bewusstsein. Neben beruflichen Aspekten flossen in die Gespräche auch sehr persönliche Erfahrungen ein, so dass der Gesprächsraum sich auch hin zu spirituellen Begegnungsmöglichkeiten öffnete. Die Ernsthaftigkeit der Gespräche wurde oft durch eine humorvolle Leichtigkeit ergänzt, die auf eine unverkrampfte spirituelle Haltung der meisten Gesprächspartner schließen ließ. Ein besonderes Kennzeichen war auch das kollegiale Bewusstsein gegenüber dem Thema. Keiner schien die behandelten Themenkomplexe als Einzelner aufzufassen, der sich vielleicht aus persönlicher Sympathie zu religiösen Fragen damit beschäftigte. Es zeigte sich, dass religionspädagogische Fragestellungen die Kollegien als ganze beschäftigten. Das scheint mir ein gewisser Unterschied zu sein gegenüber vielen europäischen Schulen, wo die religiöse Erziehungsfrage mehr oder weniger dem Interesse und der Verantwortung des Einzelnen zu obliegen scheint.

Bei dieser Übereinstimmung war dennoch der Unterschied nicht zu übersehen, dass die ägyptische Lehrerschaft von einem recht homogenen Begriff von Religion und religiöse Erziehung ausging, während sich bei den israelischen Lehrern ein individuelleres Bild in der Formulierung ihres Religionsverständnisses bot.

Ebenso formieren sich die religiösen Erziehungskonzepte unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und mit unterschiedlichen Zielen: geht die ägyptische und islamisch geprägte Schule von einer verfassten Religion aus und strebt danach ihren Horizont pädagogisch-religiösen Denkens hin zu universellerer Handhabung und Ethik zu erweitern, so gehen die israelischen Schulen über ihren pädagogischen Ansatz her erst auf die konkrete Religion des Judentums zu, wollen zu deren Wurzeln vorstoßen und die Kinder in diese kulturell einführen.

Es bestätigt sich hier der Gedanke, dass auch allgemein religiöse Erziehung ohne empirische Religion nicht dauerhaft erfolgreich bestehen kann. Der offene Religionsbegriff, der der allgemein religiösen Erziehung zugrunde liegt, braucht auf kürzerem oder längerem Wege ein konkretes Bezugssystem, in dem sich die allgemein religiöse Erziehung realisieren kann. Dabei muss der mit ihr verbundene universale Anspruch nicht zwangsläufig leiden. Die formale Toleranz, die sie in sich birgt, zielt schließlich auch auf inhaltliche Toleranz. Besonders wurde dies in den Gesprächen mit den ägyptischen Lehrern und Lehrerinnen deutlich, die – für die dortigen Verhältnisse unüblich – neben den stets an der Schule begangenen islamischen Festen auch den christlichen Kollegen Raum dafür zusprechen.

Da an allen genannten Schulen – wenn auch in auffällig geringer Minderzahl, dafür aber in prägnanter Situation – auch Lehrer wie Schüler anderer Religionen vertreten sind, ist auch die Frage zu berücksichtigen inwiefern das religionspädagogische Konzept der Waldorfschulen den Aspekt der interreligiösen Erziehung zu berücksichtigen in der Lage ist. Hierzu konnten zwar keine expliziten Daten ermittelt werden, doch spricht die vorgefundene Atmosphäre wie auch einzelne Gesprächsbeiträge eine deutliche Sprache: allgemein religiöse Erziehung kann als produktiv stimulierendes Konzept wahrgenommen und ausgebaut werden.

Beide Projekte sind spannende Wege und zeigen wie offen und entwicklungsfähig Rudolf Steiners Idee einer religiösen Erziehung jenseits verfasster Religion sein kann.

Es versteht sich von selbst, dass in einem Referat dieses Umfangs nur ausgewählte Ergebnisse und Kernpunkte aufgezeigt werden können. Zahlreiche Aspekte intimerer weltanschaulich-religiöser und oder auch breiterer gesellschaftlicher Natur konnten nicht berücksichtigt werden.

Literatur

- Schröder, B. (2000). Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Steiner, R. (1975). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. (GA 293) Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Steiner, R. (1978). Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der Entfaltung des Seelisch-Geistigen. (GA 303) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Willmann, C. (2001). Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.