

Praxis Heilpädagogik | Handlungsfelder

Götz Kaschubowski  
Thomas Maschke (Hrsg.)

# Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule

Grundlagen – Methoden – Beispiele

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

Praxis Heilpädagogik – Handlungsfelder  
Herausgegeben von  
Heinrich Greving

Götz Kaschubowski &  
Thomas Maschke (Hrsg.)

# **Anthroposophische Heilpädagogik in der Schule**

Grundlagen – Methoden – Beispiele

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten  
© 2013 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart  
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher  
Gesamtherstellung:  
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co KG, Stuttgart  
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-024050-6

# Inhalt

Vorwort . . . . .	7
-------------------	---

## Grundlagen

Grundfragen der Anthropologie, Erkenntnis und Pädagogik . . . . . <i>Götz Kaschubowski</i>	11
Entwicklungsanregungen für den Einzelnen in der Gemeinschaft – ein pluraler didaktischer Ansatz . . . . . <i>Thomas Maschke</i>	24
Über die Freiheit einer »freien Schule« . . . . . <i>Otto Seydel</i>	37

## Methoden

Intentionen im Unterricht der elementaren Arithmetik an der heilpädagogischen Schule und Versuche ihrer Umsetzung . . . . . <i>Klaus-Dieter Brahmst</i>	47
Die Entwicklung einer Orientierung im Lebensraum. Das Fach Heimatkunde in seiner vorbereitenden Funktion für den Geographie-Unterricht . . . . . <i>Thomas Maschke</i>	62
Beispiele aus dem Englischunterricht . . . . . <i>Norbert Vogler</i>	69
Eurythmieunterricht in der Heilpädagogik – Grundlagen und Beispiele <i>Martina Stiehle</i>	79
Elemente der Geometrie im Unterricht der heilpädagogischen Schule – propädeutischer Aufbau und fächerübergreifende Bezüge . . . . . <i>Klaus-Dieter Brahmst</i>	93
Heilpädagogischer Musikunterricht . . . . . <i>Christian Giersch</i>	105

<b>Menschen- und Tierkunde oder Der Natur das Wunderbare ablauschen</b> . . . . .	118
<i>Götz Kaschubowski</i>	
<b>Sport in der anthroposophischen Heilpädagogik</b> . . . . .	123
<i>Ulrich Feigl</i>	
<b>Schreiben, Lesen und Formenzeichnen in der Eingangsstufe</b> . . . . .	130
<i>Thomas Maschke</i>	
<b>Kulturtechniken: Schreiben und Lesen</b> . . . . .	135
<i>Beate Unterborn</i>	
<b>Malen – Vom Kunstpädagogischen zum Künstlerisch- Therapeutischen</b> . . . . .	139
<i>Susanne Wolf-Kaschubowski</i>	

**Schulprofile**

<b>Zur Praxis anthroposophisch-heilpädagogischer Schulen</b> . . . . .	147
<i>Götz Kaschubowski</i>	

**Spezifika**

<b>Die Aufgaben des Arztes in einer heilpädagogischen Einrichtung</b> . .	175
<i>Hannes Wieting</i>	
<b>Die Jahresfeste</b> . . . . .	183
<i>Christiane Kirch-Jacobi</i>	
<b>Spiele nach literarischen Vorlagen – ein theaterpädagogisches Konzept</b> . . . . .	191
<i>Lisbeth Wutte</i>	
<b>Das Projekt »INSEL«</b> . . . . .	201
<i>Jörg Merzenich</i>	
<b>Wenn Kinder aus dem Rahmen fallen – Traumaorientierte Intensivpädagogik</b> . . . . .	206
<i>Melanie Reveriego und Bernd Ruf</i>	
<b>Sachwortverzeichnis</b> . . . . .	239
<b>Verzeichnis der Autor/Innen</b> . . . . .	243

# Vorwort

Wir sehen die Heilpädagogik auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht grundsätzlich in der Krise. Im Gegenteil ist zu konstatieren, dass pädagogische Konzepte, die das einzelne Kind mit allen seinen Besonderheiten in den Blick nehmen, in Regel- und inklusiven Schulen genauso notwendig wie aktuell (auch noch) in Förderschulen gebraucht werden.

Heilpädagogisch-schulische Praxis ist als wissenschaftlich basiertes Handlungsfeld mit einer langen Tradition ebenso wie als Erfahrungsschatz vieler Beteiligter aktuell und daher als pädagogisches Kulturgut zu werten. Doch der Blick in die Geschichte der Heilpädagogik weist Brüche auf, die eine andauernde selbstkritische Prüfung notwendig machen. Wohl auch auf diesem Hintergrund entwickelt die Profession/Fachwissenschaft *Heilpädagogik* ihr Praxis-Theoriegebäude permanent weiter.

Die derzeit wohl wichtigste Frage ist diejenige nach dem Ort, an dem eine jedem Schüler angemessene Förderung stattfindet: Schulische Heilpädagogik darf und will nicht länger auf dem Ort Förderschule festgelegt werden. Sie macht ihren Anspruch auf Allgemeingültigkeit geltend.

Dieses Buch will einen Beitrag zu dieser Frage leisten. Dabei werden waldorfpädagogisch/anthroposophisch-heilpädagogisch begründete Konzepte vorgestellt und erörtert. Der Versuch einer umfassenden Darstellung der anthroposophischen Heilpädagogik wurde 2008 mit dem *Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik* (Grimm/Kaschubowski) vorgelegt. Das vorliegende Werk richtet seinen Blick auf das größte pädagogische Arbeitsfeld, die (hier:) freie Schule.

Zunächst werden die Grundlagen der bereits 90 Jahre alten Waldorfpädagogik auf der darauf aufbauenden Heilpädagogik vorgestellt und im erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhang diskutiert. Dazu gehören die jeder Pädagogik zugrunde liegenden philosophischen und erkenntniswissenschaftlichen Fragestellungen, die notwendig anthropologische Folgen haben. Hieraus ergibt sich ein didaktischer Ansatz, der als plural bezeichnet wird. Die Beschreibung der Aufgaben eines freien Schulwesens in einer demokratisch-rechtsstaatlichen Verfassung (Art. 7 GG) rundet den ersten Teil ab.

Im zweiten Teil beschreiben Kolleginnen und Kollegen im Sinne von »best practice« einen Ausschnitt ihrer Arbeit. Hier spiegelt sich in einer bunten Palette von Fächern der didaktische Ansatz der Vielfalt. Alle Unterrichtsfächer, ob sogenannte Kernfächer oder solche, die sich heute in Fächerverbänden finden, oder die künstlerischen, stehen absolut gleichberechtigt nebeneinander. Jedes ermöglicht *einen* Zugang zur Welt und ist daher relevant. Dabei ist zu berücksichtigen, dass waldorfpädagogische Methoden niemals nur auf Wissensvermitt-



lung abzielen. Bereits die Art und Weise der Stoffvermittlung versucht, alle Schüler zu befähigen, ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend auf die ausgewählten Inhalte zuzugreifen. Der Versuch, »ganzheitliches pädagogisches Tun« zu generieren, kommt in den Beiträgen deutlich zum Ausdruck.

Auch in den dargestellten Schulprofilen wird die individuelle Ausprägung einzelner Einrichtungen und die damit im Gesamten differenzierte heilpädagogische Praxis nachvollziehbar.

Schließlich gehören manche Besonderheiten zu anthroposophisch-heilpädagogischer Schulpraxis. Die Gestaltung der Jahresfeste sowie theaterpädagogische Arbeit sind für die seelische Entwicklung der Schüler, aber auch unter gemeinschaftsbildenden Gesichtspunkten von Bedeutung. Der Schularzt ist der Teil des Kollegiums. Der Umgang mit Schülern, die ihre eigenen und damit unsere Grenzen der Klasse sowie des Schulorganismus hinterfragen, wird beispielhaft erörtert.

Für den Leser sei darauf hingewiesen, dass hier Erfahrungen zur Darstellung kommen, die primär für einen Schulorganismus entwickelt wurden. Wie diese sich an anderen Orten darstellen kann differieren.

Wir danken allen MitautorInnen sowie dem Sekretariat des Institutes für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität Mannheim für ihre Unterstützung.

Ein weiterer Dank geht an die Lauenstein Stiftung sowie an die Stiftung Cultura GmbH für ihre großzügigen finanziellen Zuwendungen. Sie haben die Drucklegung dieses Buches überhaupt erst möglich gemacht.

Mannheim und Überlingen im Frühjahr 2013

Götz Kaschubowski  
Thomas Maschke

# Grundlagen



# Grundfragen der Anthropologie, Erkenntnis und Pädagogik

*Götz Kaschubowski*

Ein Werk, das die Didaktik und Methodik der Sonderschule darstellt und diskutiert, muss zunächst der Frage nachgehen, warum Kinder und Jugendliche mit »besonderen Bedürfnissen« (Erklärung von Salamanca 1994) ihr schulisches Leben nicht in der selben Organisationsform wie ihre Altergenossen verbringen können oder dürfen. Dies gilt umso mehr für die in diesem Buch vorgestellte anthroposophisch fundierte Schule, als ihr eine Menschenerkenntnis zugrunde liegt, die alle Menschen nach denselben leiblichen, seelischen und geistigen Gegebenheiten betrachtet.

## Historisches

Die Waldorfschule wurde 1919 als einheitliche Volks- und höhere Schule begründet. Es entstand die erste Gesamtschule auf deutschem Boden, in der im besten Sinne Comenius' »allen Alles« gelehrt werden sollte.

»Die Schüler dieser Schule sollen, wenn irgend möglich, vom Kindergarten bis zum 18. Lebensjahr in koedukativem Zusammensein diesen Lebensraum ihrer Kindheit und Jugend erleben – unabhängig von sozialen und finanziellen Voraussetzungen. ... Diese Schule betreibt statt Leistungs- und Prüfungszwang individuelle Förderung« (Weißert 1981, 12).

Trotz ihres Anspruches, alle Kinder in altershomogenen Klassen miteinander zu unterrichten, kamen die Gründungslehrkräfte der 1. Waldorfschule bereits in den 1920er Jahren an ihre Grenzen (Carlgren 1981, 36 f). In den damaligen Konferenzen, die aufgezeichnet und später veröffentlicht wurden, tauchten Fragen nach »pathologischen« und »psychopathischen« Kindern auf (Steiner 1995).

Es kam daher im zweiten Jahr des Bestehens der Waldorfschule, im April 1920, zur Begründung der so genannten Hilfsklasse. Karl Schubert, ein Altphilologe mit Wurzeln in Österreich, übernahm auf Wunsch Steiners eine Gruppe von Kindern, die zeitweise separat zu beschulen war. In der Sprache der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts klingt das recht dramatisch:

»Die Hilfsklasse ist für die ganz Unbegabten. Diese Kinder bleiben nur aus dem Hauptunterricht weg und werden von Dr. Schubert täglich in dieser Zeit separat dressiert ... In diesem Unterricht muss man sich mit den einzelnen beschäftigen. Nicht viel anders, aber man muss alles langsamer machen« (Steiner 1995 Band I, 123 f).

Die leitende Idee war offensichtlich, dass bei intensiver Betreuung und verlangsamter Vermittlung des Stoffes die Kinder den Anschluss an das Klassengeschehen wieder erlangen. Denn aus der Aussage dieses Zitates lässt sich schließen, dass die Schüler den anderen Teil des Schultages wieder gemeinsam mit ihren Klassenkameraden verbrachten.

Auch eine weitere, historisch bedeutende Fragestellung lässt sich den Konferenzprotokollen entnehmen: Private Schulen bekamen auch in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts keine Schüler zugewiesen. Vielmehr meldeten Eltern ihre Kinder an und beantragten die Schulaufnahme. So entstand im November 1921 im Kollegium die Frage, ob man »gewisse pathologische« Kinder erst gar nicht aufnehmen solle. Steiner, der mit der Gründung für fünf Jahre die Funktion des Schulleiters innehatte, lehnte dieses Ansinnen ab.

»Dieses Kind gibt keinen Anlass, es nicht in der Schule zu haben. Für solche Kinder erweist sich eben die Notwendigkeit der Hilfsklasse. Wir müssen das machen, Kinder, die etwas lernen sollen, wenn sie pathologisch sind, wollen wir nicht zurückweisen« (Steiner 1995 Band II, 45).

Da Steiners Positionen im Kollegium der ersten Waldorfschule nicht hinterfragt wurden, ist davon auszugehen, dass zunächst alle anfragenden Schüler aufgenommen wurden.

Barth (2008) und Maschke (2008) gehen in ihren Dissertationen der Frage nach, ob es sich bei dem Modell Waldorfschule u. a. aufgrund dieser pädagogischen Entscheidungen um ein integratives Schulmodell handele. Unter Berufung auf das anthropologische Verständnis der Waldorfpädagogik, das von Steiner als *Allgemeine Menschenkunde* (Steiner 1990) bezeichnet wurde, betonen beide Autoren das integrative Potential.

Mit Blick auf Hillenbrands historische Forschung (1994) kann dieser Betrachtung zugestimmt werden. Auch wenn seine Forschungsfrage anders gelagert ist, beschreibt Hillenbrand mit Bezug auf Georgens und Deinhard »die Heilpädagogik als Zweig der allgemeinen Pädagogik« (Hillenbrand 1994, 41). Unterrichtsmethodisch seien die allgemeinpädagogischen Mittel lediglich an die individuellen Notwendigkeiten behinderter Schülerinnen und Schüler angepasst worden. »In dieser Beziehung unterscheidet sich die Heilpädagogik von der Gesunderziehung nur durch das nähere Eingehen auf die Individualität, zu dem sie genöthigt ist« (Georgens/Deinhard 1863, 489 zit. n. Hillenbrand 1994, 40). Und weiter heißt es: »Insofern aber diese Heilmittel pädagogische sind, handelt es sich auch nur um eine Modification, nicht um eine Vermehrung wesentlicher verschiedener pädagogischer Wirkmittel« (Georgens/Deinhardt 1861, 217 zit. n. Hillenbrand 1994, 40).

Ähnliche Vorstellungen von heilpädagogischer Arbeit finden sich bei manchen prominenten Gründungspersönlichkeiten. So beschreibt etwa Buchka (2002) die Methoden Johannes Trüpers als »breites heilpädagogisch-therapeutisches Hilfsangebot . . . mit neuen Therapien in Schule und Heim, z. B. therapeutisches Werken und Basteln, Musik und Laienspiel als Erlebnistherapie, Luft- und Sonnenbäder zur gesundheitlichen Förderung und eine Bewegungstherapie im Schwimmbad« (Buchka 2002, 377).

Auch Rudolf Steiner folgt diesem Gedanken. So beginnt er den abschließenden Vortrag des Heilpädagogischen Kurses mit folgenden Bemerkungen:

»Nun hat es sich ja gehandelt in diesen Besprechungen um die Vertiefung unserer Waldorfschulbewegung bis zu denjenigen Erziehungsmethoden, welche an das sogenannte abnorme Kind heranzuführen. Und Sie haben ja aus den Auseinandersetzungen gesehen, daß das abnorme Kind eigentlich in eine andere Beurteilungsweise sofort eintreten muß, wenn es entsprechend behandelt werden soll, als das sogenannte normale Kind, daß es aber auch anders beurteilt werden muß vom Erziehenden und Unterrichtenden, als es in Laienkreisen heute beurteilt wird ...« (Steiner 2006, 178). Und etwas weiter im Text heißt es: »Die Erziehung heilt den sogenannten normalen Menschen, und das Heilen ist nur ein Spezialisieren für den sogenannten abnormen Menschen« (Steiner 2006, 179).

Es wird deutlich, dass die Vorstellungen mancher Pädagogen in der Zeit der vorletzten Jahrhundertwende noch dahin gingen, Behinderung »heilen« zu können.

Für den gegenwärtigen Diskurs plädieren Klein und Neuhäuser (2006) dafür, an den Begriffen Heilpädagogik und Heilen festzuhalten. Diese spiegeln einerseits ein ganzheitliches Verstehen vom Menschen, würden andererseits der Lebenssituation von Menschen mit Hilfebedarf in besonderer Weise gerecht:

»Heilende Erziehung ist ohne ärztliches Mitwirken nicht denkbar... Das ganzheitliche und konkrete Entwicklungsverständnis führt zu einer umfassenden sozialpädiatrischen Gesundheitslehre, die gleichzeitig eine pädagogische Gesundheitslehre ist. Erfahrungen zeigen, dass sich bei behinderten, seelisch oder chronisch kranken Kindern die Prognose bessert, wenn ärztliche und pädagogische Bemühungen sinnvoll ineinander greifen« (Klein/Neuhäuser 2006, 29).

## Erkenntnisfragen

Erziehungswissenschaftliche Beobachter der Waldorfpädagogik stellen immer wieder fest, dass diese nicht nur als alternative Schule zu verstehen sei (Schneider 1983), sondern in ihren Grundlagen, der Anthroposophie, ihre eigentliche Legitimation finde (Müller 1995).

Zunächst ist festzustellen, dass Steiner hiermit den Geist seiner Zeit traf. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Pädagogik eine wissenschaftliche Disziplin, die ihre Wurzeln im philosophischen Diskurs und der alltäglichen Erfahrung suchte (Prinz 1921). Die empirisch arbeitende Psychologie wie auch die Psychoanalyse sind zeitgleich zur Waldorfpädagogik entstanden. Die Erziehungswissenschaften und die daraus abgeleiteten pädagogischen und heilpädagogischen Praxiskonzepte sind Ergebnisse modernster wissenschaftlicher Bestrebungen.

So sind Steiners Forschungsergebnisse im Kontext seiner Auseinandersetzungen mit den Denkern des Deutschen Idealismus zu sehen. Eine Sonderstellung nimmt in diesem Zusammenhang Goethe ein, dessen naturwissenschaftlich-phänomenologische Methodik Steiner in hohem Maß inspirierte und die er weiter entwickelte.

Rudolf Steiner erhob für seine Anthroposophie den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, so dass diese Fragestellung hier kurz erörtert werden muss. Bereits in seinen Grundlagenwerken entwickelte er das Problem formal aus unterschiedlichen Perspektiven. Sehr richtig erkannte er, dass Wissenschaftlichkeit sich nicht an Inhalten, sondern an der Methode, wie Inhalte generiert werden, entscheidet. »Das Entstehen der Wissenschaft, dem Wesen nach, erkennt man nicht an dem Gegenstande, den die Wissenschaft ergreift, man erkennt es an der im wissenschaftlichen Streben auftretenden Betätigungsart der menschlichen Seele« (Steiner 1985, 28 f.). Steiner hält es für unzulässig (»willkürliche Selbstbeschränkung« a. a. O.), den erkennenden Blick nur auf die Sinneswelt zu lenken. Dadurch müsse zwangsläufig das Wesentliche verborgen bleiben. Er will »... die naturwissenschaftliche Forschungsart und Forschungsgesinnung, die auf ihrem Gebiete sich an den Zusammenhang und Verlauf der sinnlichen Tatsachen hält, von dieser besonderen Anwendung loslösen, aber sie in ihrer denkerischen und sonstigen Eigenart festhalten« (a. a. O.). Später heißt es in diesem Text, dass die Aneignung der Methode der Naturwissenschaften – exaktes und wiederholentliches Beobachten, kategorisieren und Zusammenhänge herstellen – erst die menschliche Seele in die Lage versetze (»Selbsterziehung«), sich Urteile über nicht »sinnliche Weltinhalte« zu erlauben. Anderenfalls drohe »viel unwissenschaftliches Reden über nichtsinnliche Weltinhalte« (Steiner 1985, 30).

Nach Steiner ist die philosophiegeschichtlich bekannte Position der begrenzten menschlichen Erkenntnis nicht haltbar. »Wenn es möglich ist, eine *andere* Erkenntnisart zu entwickeln, so kann *diese* (Kursive im Original) in die übersinnliche Welt führen« (Steiner 1985, 34 f.).

Erkenntnistheoretisch begründet Steiner dies so: »Man kann niemand *das* Recht bestreiten, sich um das Übersinnliche nicht zu kümmern; aber niemals kann sich ein echter Grund dafür ergeben, daß jemand nicht nur für das sich maßgebend erklärte, was *er* wissen kann, sondern auch für alles das, was ein Mensch *nicht* (Kursive im Original) wissen kann« (a. a. O.). Mit anderen Worten formuliert, kann nur ein Urteil über dasjenige gefällt werden, das man kennt. Kennt man Übersinnliches nicht, weil man es nicht wahrgenommen hat, ist es unredlich, dessen Nichtexistenz zu behaupten. Das gilt so lange, wie Andere ihre Wahrnehmungen dieser Sphäre des Seins als erlebt schildern.

Der immer wieder formulierte Einwand gegen Steiners Aussagen, man müsse sich ihnen gegenüber gläubig verhalten und sich damit der kritischen Auseinandersetzung entziehen, ist nicht haltbar. Es ist dem Menschen möglich, im alltäglichen und damit ganz gewöhnlichen Denken die nicht-physische Wirklichkeit zu erfahren. Das Denken und seine Inhalte, die Gedanken, verschließen sich zunächst der sinnlichen Wahrnehmung. Erst wenn sie in Worte oder in Schrift gegossen werden und damit beim Zuhörer oder Leser Bilder hervorrufen, sind sie den Sinnen zugänglich.

Im Nachvollziehen dieses Gedankens kann jeder Skeptiker oder Zweifler die Wirklichkeit dieser Aussage erfahren. Seine Gedanken verschließen sich dem empirischen Zugang. Die formale Aussage an sich ist damit verifiziert.

Die Mathematik ist nicht umsonst eine Geistes- und keine Naturwissenschaft.