

# 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 beschäftigten. 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.

Gibt es aber die Wirklichkeit des Denkens, das sich bild- und vorstellungsfrei ins reine Denken steigern kann, ist es nicht zulässig, andere Erfahrungsinhalte nicht-sinnlicher Art a priori zu negieren.

Es gehört zur wissenschaftlichen Redlichkeit anzuerkennen, dass im Wissenschaftsdiskurs prinzipiell und nicht individuell verifiziert wird. Gerade in den Erziehungswissenschaften macht das vielfältige Nebeneinander unterschiedlicher Paradigmen dieses Vorgehen notwendig (Müller 1991). So verschließen sich moralische und ethische Begriffe geradezu dem empirischen Zugang, weil sie zu konstitutiven Momenten der *conditio humana* erklärt werden. Der scheinbar wertfreie rationale Dialog, wie ihn etwa die Utilitaristen fordern, blendet dagegen kulturelle Errungenschaften der Moderne aus und führt zu längst überwunden geglaubten Positionen vergangener Zeiten (vgl. Feuser 2012).

Für die Heil- und Sonderpädagogik ist das positive Zugehen auf unterschiedlichste geisteswissenschaftlich fundierte Erkenntnismethoden von besonderer Wichtigkeit; hat sie es doch immer wieder mit Lebenssituationen zu tun, denen man aufgrund leiblicher Besonderheiten das Menschsein absprechen möchte. Haeberlin machte daher bereits in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts den Vorschlag, im Wissenschaftsdiskurs das Postulat der »Intersubjektiven Überprüfbarkeit« durch das der »Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit« (Haeberlin 1996, 171) zu ersetzen.

Bezüglich Steiners Aussagen hieße dies, ein Vorgehen zu wählen, das im logischen Nachvollzug zu Hypothesen führen, die zunächst als Arbeitsgrundlagen dienen. Der Umgang mit diesen ermöglicht eine Offenheit, ein Verständnis, evtl. einen Zugang, der Wahrnehmungscharakter hat (s. u. Anthropologie).

Haeberlin beschreibt ein solches Vorgehen als einen »Minimalkonsens«. Erkenntnisse könnten dann einen Wissenschaftsanspruch erheben, wenn sie »... systematisch, begründet und für andere Menschen rational nachvollziehbar gewonnen werden« (Haeberlin 1996, 170).

## Verantwortung

Für die Auseinandersetzung mit der Anthroposophie ergibt sich dennoch ein Problem, das mehr als ein graduelles ist. Schneider (1985) erarbeitet in einer ausführlichen Studie, dass Steiners Denken weniger zu logischen Ableitungen führt als vielmehr qualitative Zugänge, die dem jeweiligen Forschungsobjekt entsprechen, erfordert. So habe Steiners Auseinandersetzung mit Goethes Methodik ihn gelehrt, das Denken nicht bei sich selbst zu belassen, was zu einer reinen Logik führe, sondern die Idee des Erkenntnisgegenstandes erfahrbar zu machen (Schneider 1985, 30 ff).

Steiner verlangt (auch für seine Erkenntnisse) mehr als den individuellen Nachvollzug. Er erwartet den freien Denker, der sich seinem Erkenntnisobjekt ühend nähert, der eine anschauende Urteilskraft entwickelt und seine Erfahrungen selbst verantwortet.

Damit ist ein zentrales Motiv für den modernen Menschen angerissen. Selbstverantwortetes Tun (und Lassen) beinhaltet die Frage nach den Formen, Inhalten und Motiven der eigenen Erkenntnisbildung. Es lässt letztendlich keine Möglichkeit zu, sich auf Andere, auf Anweisungen oder möglicherweise auf höhere Gewalten zu berufen.

»ICH tue, ICH verantworte mein Tun«, lautet die moderne Ethik.

Das kann im besonderen Fall zur Folge haben, dass zwei tätige Menschen in derselben Situation zu absolut gegensätzlichen Urteilen kommen. Beide dürfen sich den Anspruch auf ein »richtiges« Urteil erheben. Da sie allein ihr Erkenntnisringen kennen und beurteilen können und sie die Folgen zu verantworten haben, ist ihr Tun unter ethischen Gesichtspunkten zu würdigen. In seinem Hauptwerk Philosophie der Freiheit nennt Steiner diese Haltung *ethischen Individualismus* (vergl. Steiner 1995).

Hier berühren sich ethische und erkenntnismethodische Momente. Der Mensch ist in der Lage, seinen erkennenden Blick in zweifacher Weise zu richten: Ein analytisches Vorgehen macht ein sich dem Gegenstand gegenüberstehendes Verfahren nötig. Die Wahrnehmung ist detailliert, u.U. selektiv (bestimmte Bereiche werden ausgeblendet). Die Erkenntnis umfasst einen klar umrissenen Bereich, an dem sich eine handelnde Antwort orientieren kann. Ursache und Wirkung sind erlebbar.

Ein synthetisches Vorgehen will geradezu das Gegenteil erfahren. Statt Details sind Zusammenhänge gefragt. Der Gegenstand will verstehend erfahren werden. Der erkennende Blick bleibt nicht an der Oberfläche, er sucht tiefere Dimensionen.

Steiner nennt das analysierende Denken Verstand, während er das synthetisierende als Vernunft bezeichnet (Steiner 1984). Es ist deutlich, dass das zweite einer organischen Betrachtung angemessen ist. Die Vernunft sucht den verstehenden Zugang zu Gesten, Gebärden, Motiven, Ideen.

## Vernunftgeleitete Erfahrung

Eine Gruppe anthroposophischer Ärzte aus den Niederlanden hat viele Jahre zu der Frage geforscht, wie der diagnostische Blick die Wirklichkeit des Kindes erfahren kann. Er drohe, immer wieder vom Vorwissen und der Alltagserfahrung korrumpiert zu werden und vorgefertigte diagnostische Antworten, die dann rein äußerlichen Charakter haben, zu generieren (Baars 2008). Bezugnehmend auf Goethes Forschungsmethode wird daher ein dreischrittiger Weg zur Erkenntnis des Kindes vorgeschlagen: Äußere Anschauung ohne Urteilsbildung – Erinnerung an das Wahrgenommene – Erkennen des schaffenden Wesens.

Die Autoren verweisen auf mit diesem Weg verbundenen Schwierigkeiten. Er müsse ge- und erübt werden, da das gewöhnliche Denken »darauf gerichtet ist, die Dinge wieder-zu-erkennen. Weitgehend unbewusst gehen wir durch eine Welt von Dingen, die wir wieder erkennen, oder, formaler ausgedrückt, nehmen wir laufend

mit Begriffen wahr, die wir uns in unserem Leben gebildet haben« (Baars 2008, 86). Dagegen sei es notwendig, dass das Denken »... zu einem Instrument (wird), mit dessen Hilfe man die Art und Weise, wie ein Objekt in der Welt in Raum und Zeit erscheint, aufs Neue erscheinen lässt, jetzt aber im *erkennenden Bewusstsein des Menschen* (kursiv GK)« (Baars 2008, 87).

Formal unterscheidet sich dieses diagnostische Vorgehen nicht von anderen. Auch der ausgebildete Sonderpädagoge oder Psychologe bedarf einer Reihe von Testungen, bis er den Anspruch haben darf, valide Testergebnisse erarbeiten zu können. Der Unterschied liegt darin, dass kein Anspruch auf (schein-)objektive Diagnosen erhoben wird. Vielmehr setzt diese Methode auf das sich schulende Subjekt, das das subjektive Sein seines Gegenübers erfahren will.

»Zusammenfassend können wir (zunächst) einmal feststellen, dass die Gesamtheit des menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens das Instrument ist, mit dessen Hilfe wir *wesentliche* oder ideelle Erkenntnisse erwerben. Hierzu müssen Denken, Fühlen und Wollen von allen subjektiven Einflüssen befreit werden und damit perzeptive Qualität bekommen« (a. a. O.).

Die inhaltlich-diagnostischen Fragestellungen sind spezifisch. Göschel schlägt einen siebenstufigen Prozess vor, der nur dann erfolgreich – im Sinne des zu Diagnostizierenden – verlaufen kann, wenn der Diagnostiker um seine Verantwortung weiß, sich zum oben erwähnten Instrument macht und sich die mögliche Unvollkommenheit seiner Erkenntnisse von vornherein zugesteht. Er wird – möglichst im Kreis seines Teams beginnend – bei rein äußeren Betrachtungen versuchen, immer mehr von seinem Gegenüber zu erfahren. Das Ziel ist eine gemeinsame Bildgestalt zu entwickeln, aus denen sich heilpädagogische Handlungsimpulse ableiten lassen.

1. Phänomenologisch-hermeneutische Betrachtung – Symptomatik
2. Imagination – Konstitutionsbild
3. Inspiration – biografische Gestalt/Schicksalsgeste
4. Intuition – Wesensbegegnung und Handlungsimpuls
5. Moralische Phantasie – Handlungsleitbilder
6. Moralische Technik – praktische Umsetzung
7. Rückschau – Evaluation und neue Wahrnehmung (Göschel 2008, 255).

Es ist deutlich, dass ein solcher aufs Verstehen konzentrierter Prozess niemals endgültige Ergebnisse hervorbringen kann. Jeder neue Schritt, den der Diagnostizierte auf die Welt zu tut, kann Anlass sein, den Prozess fortzusetzen. Es ist jedoch kein wiederholender, sondern eher im Sinn einer Aufwärtsspirale zu verstehen.

## Anthropologie

Sich einem auf Anthroposophie gründenden Menschenverständnis zu nähern, ist nicht leicht. Es existiert kein anthroposophisches Menschenbild. Wer den Men-

schen der Moderne als »auf sich selbst gegründete freie Persönlichkeit« (Steiner 1980, 3) begreift, sucht kein äußeres Bild, kein systematisch erfahrbares Wesen in seinem Gegenüber. Vielmehr gilt es sein Alles, sein Ganzes, seine Idee zu erfahren.

Diese methodische Grundfrage macht die Auseinandersetzung mit Anthroposophie so schwer. Die skizzierte Suchgeste will keine festen Begriffe generieren, sie will in Bildern und lebendigen Begrifflichkeiten das Sein des Menschen ausdrücken. Eine solche Lebendigkeit drückt sich beispielsweise in den Begriffen *Kraft – Kräfteverhältnis – Kräftewirksamkeit* aus. Diese findet man in den pädagogischen und Grundlagenschriften Steiners immer wieder. Sie ermöglichen ein Mitdenken, ein sich Einleben, einen verstehenden Zugang.

Auch aus diesem Grund findet die Waldorfpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wenig bis keine Beachtung. Dabei ist es eine geradezu spannende Aufgabe für jeden pädagogisch Tätigen, die von ihm betreuten Kinder und Jugendlichen frei von begrifflichen Festlegungen zu beobachten und im Dialog mit den an ihnen wahrgenommenen Phänomenen die (heil-)pädagogische Beziehung zu gestalten (s. u. Erziehungskunst).

Will man die menschlichen Konstituten erfahren, muss man seinen Zugang zur Welt betrachten. Es ist evident, dass die Materie »Leib« sich im Raum offenbart. Sie ist zudem lebendig. Doch schon die Art, wie diese Lebendigkeit sich ausdrückt, ob kraftvoll oder eher schwächlich, fragt nach einem Kräfteverhältnis.

Die Dynamik der Bewegungsgestalt, ihre Ausdrucksfähigkeit, Mimik, Gestik, die Veränderungen im leiblichen Sein, die sich im Lauf der Zeit ergeben, können als Ausdruck individueller Persönlichkeit verstanden werden. Umgekehrt bedarf die (insbesondere soziale) Welt eine empfindend wahrnehmende Zuwendung.

Für den vorurteilsfreien Blick ist Seelisches als eigenständiges Sein erkennbar.

Schließlich haben Menschen in der Regel Sprache, durch die sie Gedanken ausdrücken, die wiederum ihren spezifischen Zugang zur Welt dokumentieren. Gedanken können so individualisiert in der Welt auftauchen, dass ihr Nachvollzug nicht immer gewährleistet ist. Das kann auf die Verstrickung in eigene Welten hinweisen. Jeder Fortschritt, der sich ja in Gedanken ausdrücken muss, wird zunächst gern als »Spinnerei« abgetan. Er hat jedoch auf ein Geistiges zugegriffen und damit Erkenntnisse von Weltzusammenhängen erbracht.

Gerade für den empathischen Pädagogen sind anthropologische Modelle, die neu Hervortretendes aus bereits Vorhandenem ableiten, absolut unbefriedigend. Wer die Entwicklung von Heranwachsenden vorurteilsfrei begleitet, kann die Wirklichkeit eines eigenständig Seelischen und eines genauso autonomen Geistigen, die sich im und durch das Leibliche äußern, erkennen. Wäre dies anders, machte der Begriff Biografie wenig Sinn.

## Entwicklung

Die Feststellung, dass der Mensch eine physiologische Frühgeburt sei, weil er auf sich selbst gestellt zunächst nicht überlebensfähig ist, hat Poppelbaum (1981) mit einer ergänzenden Studie untermauert. Darin beschreibt er, dass die Mehrzahl der menschlichen Organe in einfachen Formen und Entwicklungszuständen verharren. Die Tiere gehen in ihren Entwicklungen z. T. weit darüber hinaus. D. h. während die Tiere sich bereits leiblich so spezialisieren, dass sie die ihren Lebensbedingungen entsprechenden Leiblichkeiten ausbilden, sie also hoch spezialisiert sind, bleibt der Mensch bereits durch eine verlangsamte Embryonalentwicklung zurück. Er spezialisiert sich nicht, sondern hält sich viele – durchaus auch leibliche – Entwicklungsmöglichkeiten offen.

In welcher Weise diese Entwicklung verläuft, ist erziehungswissenschaftlich umstritten. Im der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Verständnis sind die nachfolgend beschriebenen Beobachtungen als phasenhaft zu bewerten.

Ganz offensichtlich ist die früheste Kindheit ganz der Leibesentwicklung gewidmet. Im permanenten Austausch mit der Umwelt bildet das Kind seine inneren und äußeren Organe aus. Der am Ende der statomotorischen Entwicklung stehende aufrechte Gang ist das Ergebnis einer Lebensleistung, die der Mensch so niemals wiederholt. Die Neurowissenschaften haben uns gelehrt, dass das gesamte Umweltgeschehen organbildend beim Kind wirkt und damit Einfluss auf die Gesamtentwicklung hat.

Mit dem Anbahnen der Sprache tritt das Kind in eine mehr seelische Beziehung zur Welt. Sein Fragen nach Erscheinungen in der Welt brauchen nun bildhafte Antworten.

Mit dem Eintritt ins Schulalter ist eine deutliche Veränderung am Kind wahrnehmbar. Eine erste Ausreifung des Leiblichen, die sich am Zahnwechsel und einer harmonischen Proportionierung der Gliedmaßen ersehen lässt, setzt sozusagen Kräfte frei. Der denkende Zugriff zur Welt gehört nun zum Kind. Es kann willkürlich erinnern, seine Vorstellungsbilder variieren, korrigieren, Zusammenhänge erkennen und darstellen.

Schließlich wird es sich seiner Autonomie immer bewusster, bis schließlich die Dualität von Kind und Welt recht schmerzhaft erfahren wird. Das Alleinsein, die Endlichkeit des eigenen Daseins, der Tod und andere Lebensfragen werden vom Kind bewegt. In einer phänomenologischen Studie hat Müller-Wiedemann (1980) die »Mitte der Kindheit« beschrieben. Er warnt davor, die kreative Gedankenbildung, die dem Kind genuin zu eigen ist, durch zu frühe begriffliche Festlegungen, wie Erklärungen und Definitionen, zu belasten.

Dagegen soll das Kind lernen, dass Gedankensicherheit durch selbst geschaffene Bilder und durch eigene Erfahrungen überhaupt erst wird. Nur im eigenen Ringen mit der Welt wird der Jugendliche dann später in der Lage sein, sein Lebensmotiv zu finden. Er wird sich als selbstbestimmt erleben können.

So lautet ein Motto der Waldorfpädagogik: *Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen, in Liebe begleiten, in Freiheit entlassen.*

## Erziehungskunst

Es ist interessant festzustellen, dass Steiner an sehr vielen Stellen seines pädagogischen Vortragswerkes vom Rätsel des Kindes spricht. Rätsel heißt zunächst einmal, dass etwas nicht gewusst wird, aber eigentlich zu erschließen ist. Bezogen auf das Kind, für das in einer pädagogischen Weise Verantwortung zu tragen ist, muss dennoch gehandelt werden. Diesen Widerspruch gilt es auszuhalten.

Maßstab und Orientierungsgröße ist die individuelle Situation jedes Kindes, nicht ein anthropologisches Modell. Die Fähigkeit des pädagogisch Tätigen ist gefragt, Bedingungen und Gesetze menschlicher Entwicklung zu erkennen und sich aus ihnen zum Erziehen und Unterrichten zu befähigen.

Im Sinne Steiners befindet sich die Waldorfpädagogik in einem permanenten *status nascendi*.

Der Begriff *Kunst* steht im direkten Zusammenhang mit *können*. Können setzt üben voraus. Erst das jahrelange Üben der Tonleitern macht den Musiker zum Virtuosen, erst der geschulte Blick des Malers lässt ihn das Kunstwerk zu Papier bringen (nicht umsonst hat Cézanne 40 Jahre lang immer seinen Lieblingsberg bei Aix en Provence studiert, bis er mit seinen Bildern zufrieden war).

Der übende Blick des Pädagogen auf sich selbst und dann auf das Kind lässt ihn (hoffentlich) im richtigen Moment das Richtige tun. Man könnte das intuitive oder erziehungskünstlerische Handeln nennen. Es ist aber so wie alles Künstlerische ein Bemühen und im Ergebnis nicht vorhersagbar.

»*Anthroposophische Erziehungskunst* besteht bezüglich der pädagogischen Technik darin, dass im Zusammenspiel zwischen der anthroposophisch orientierten Menschenkunde und jeweils gegebener Wahrnehmung (der Erziehungsbedürftige in seiner konkreten Entwicklungssituation und seinen Beziehungen zur direkt und indirekt wirksamen Umwelt) die entsprechenden Intuitionen für das pädagogische Handeln unmittelbar durch die Phantasie gefasst und mittels ihrer in die konkretisierte Vorstellung des zukünftigen Erziehungsresultates übergeführt und durch die entsprechende ›Technik‹ der bestehenden Erziehungssituation gemäß verwirklicht werden kann« (Schneider 1985,147).

## Sozialgestalt

Abschließend sei ein Blick auf die Organisationsstruktur waldorfpädagogischer Einrichtungen geworfen. Es liegt auf der Hand, dass ein Menschenverständnis, das auf der freien Persönlichkeit und ihrer selbst verantworteten Entwicklung gründet, eine entsprechende Sozialstruktur sucht.

Obwohl jede waldorfpädagogische Einrichtung sich ihre eigene Verfassung gibt und verantwortet und permanent an ihrer Verfasstheit arbeitet, finden sich gemeinsame Grundlagen, die auf das politische Konzept Steiners von der *Dreigliederung des sozialen Organismus* zurückgehen.