

Johannes Kiersch

Ähnlich und doch ganz anders

Die »Menschenkunde« als Besonderheit der Waldorfpädagogik

Auf den ersten Blick gesehen, hat die Waldorfschule kaum eine pädagogische Besonderheit anzubieten, die nicht auch bei anderen Richtungen der Reformpädagogik des ersten Jahrhundertdrittels aufgetreten wäre. Mag *Rudolf Steiner* auch unter die Pioniere der Koedukation, des Einheitsschul-Gedankens, des exemplarischen Lernens nach dem Prinzip des Epochenunterrichts zu rechnen sein, mag er das Lernen mit allen Sinnen, das Lernen durch Kunst und durch praktische Arbeit als einer der ersten gegen den Widerstand der Tradition vertreten haben: Das alles findet sich ähnlich auch bei seinen pädagogischen Nachbarn, bei *Hermann Lietz*, *Maria Montessori*, *Célestin Freinet*, in der deutschen Kunst Erziehungs- und Arbeitsschulbewegung, in den sozialistischen Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen der Weimarer Republik. Erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit, getragen durch eine starke Expansion, wachsenden Diskussionsbedarf und kritischeres Befragen des Überlieferten innerhalb der Waldorf-Welt, beginnt deutlicher hervorzutreten, was die Pädagogik Rudolf Steiners von ihrer zeitgenössischen Nachbarschaft eigentlich unterscheidet und wo ihre spezifischen Errungenschaften zu suchen sind.

Fünf besondere Merkmale

Die Besonderheiten der Waldorfpädagogik ergeben sich nach wie vor aus den in Steiners Anthroposophie entfalteten Leitvorstellungen vom Wesen des Menschen und seiner Entwicklung (*Kranich* 1990, *Leber* 1993, *Kiersch* 1995). Auf dem Felde der Pädagogik sind von diesen Leitvorstellungen zunächst besonders fruchtbar geworden und am weitesten, wenn auch noch längst nicht im wünschenswerten Ausmaß, im einzelnen durchdacht:

- Steiners Psycho-Physiologie des sinnlichen Wahrnehmens (Sinneslehre),
- seine Lehre von den Seelentätigkeiten des Vorstellens, Fühlens und Wollens in ihrer Abhängigkeit von Leib und Geist (Dreigliederungslehre),
- seine biographisch orientierte Psycho-Physiologie der kindlichen Entwicklung,
- seine pädagogische Ethik,
- seine Vorstellungen über entsprechende schulorganisatorische und bildungspolitische Rahmenbedingungen.

Der unvoreingenommene Betrachter wird in Steiners pädagogischer »Menschenkunde« und ihren philosophischen Voraussetzungen manche Verwandtschaft mit den humanistisch orientierten Anthropologen der ersten Jahrhunderthälfte entdecken, von denen heute wieder die Rede ist, mit *Max Scheler*, *Helmuth Plessner*, *Arnold Gehlen*, *Ernst Cassirer*, *Romano Guardini*, mit Biologen wie *Adolf Portmann*, die der Sonderstellung des Menschen unter den Lebewesen aus morphologischer und verhaltensbiologischer Sicht nachgegangen sind, mit der ganzheitlichen Neurophysiologie *Kurt Goldsteins* oder den großen Theoretikern der Gestaltpsychologie (*Max Wertheimer*, *Wolfgang Köhler* u. a.). Davon soll hier nicht im einzelnen die Rede sein. Wir beschränken uns auf einige erläuternde Bemerkungen zu den genannten Schwerpunktbereichen der Steiner'schen Anthropologie, die geeignet sein mögen, deren spezifisches *Profil* sichtbar zu machen.

Mit allen Sinnen lernen

Steiner beschreibt vier »untere« Sinnesmodalitäten, die der Wahrnehmung des eigenen Leibes dienen (Gleichgewichts-, Eigenbewegungs-, Lebens- und Tastsinn) und vier »obere«, die er auch als »Sozialsinne« bezeichnet (Hör-, Sprach- oder Wort-, Gedanken- und Ichsinn), mit denen wir uns in das Innere unserer Mitmenschen versetzen, dazwischen die »mittleren« Sinne (Geruchs-, Geschmacks-, Seh- und Wärmesinn) (*Steiner* 1983 und 1992).^{*} Er hat damit in pädagogisch höchst bedeutsamer Weise das *Spektrum der Sinne vervollständigt*. Zugleich mißt er allen Sinnen einen gleichrangigen Anteil an der Herstellung von Realität zu. Er überwindet damit die einseitige Bindung der modernen Didaktik an das optische Wahrnehmen und an die Modalitäten der Leibessinne, zugleich auch die davon herrührende problematische Verdinglichung der Welt, die heute alles Lernen prägt. Zugleich fundiert er sinnesphysiologisch die an den Phänomenen orientierte Erkenntnisweise *Goethes*, auf die er sich in so vieler Hinsicht beruft. Steiners Pädagogik fordert nicht nur im allgemeinen eine stärker von den Sinneserfahrungen ausgehende Didaktik; sie zeigt mehr als andere pädagogische Richtungen in allen Einzelheiten, wie die Sinne und ihre Organe *Wirklichkeit* erschließen (Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung). Es versteht sich, daß dieser Ansatz von besonderer Wichtigkeit für alle heilpädagogischen Bemühungen ist. Was sich als Lernschwäche, als Sprachstörung oder Bewegungsdefekt darstellt, ist vielfach primär eine Behinderung im Bereich des sinnlichen Wahrnehmens. Wir dürfen deshalb der Sinneslehre Steiners auch eine bedeutende Rolle für die Stabilisierung eines gesunden Verhältnisses zum eigenen Leib und zur natürlichen wie zur mitmenschlichen Umwelt im allgemeinen zuschreiben.

^{*} Zu den von Steiner neu geprägten Begriffen: Mit *Lebenssinn* ist das Erfühlen des eigenen vitalen Befindens gemeint (Wohl- oder Unwohlsein ...), mit *Gedanken-* und *Ichsinn* die Wahrnehmung der Gedanken und des Ichs des *anderen* Menschen. *Ann. d. Red.*

Von der *Mitte* des Menschen ausgehen

Noch weniger im Blick der etablierten Forschung als seine Sinneslehre ist Steiners revolutionäre Entdeckung, zu der er erst 1917, zwei Jahre vor der Begründung der Waldorfschule, vordringt, daß vom Nervensystem nur die wachbewußten seelischen Prozesse abhängig sind, die »träumenden« *Gefühle* und *Empfindungen* hingegen von den *rhythmischen* Funktionsabläufen des Leibes und die »schlafenden« *Willensvorgänge* vom *Stoffwechsel*.

Daß diese Einsicht bisher so gut wie gar kein Echo findet, ist verständlich: Allzusehr weicht sie von den gewohnten Denkbahnen ab, die alles seelische Leben als Begleiterscheinung von Nervenfunktionen interpretieren. Sie würde, wenn man sich auf sie einließe, den bedrohlichen Vorgang auslösen, den *Thomas Kuhn* als »Paradigmenwechsel« beschrieben hat: eine Neuorientierung, welche die Physiologie und Psychologie auf gänzlich veränderte Suchrichtungen und Ordnungsvorstellungen verweisen und natürlich auch in der Pädagogik vollkommen andere Akzente setzen würde.

Waldorflehrer stehen also mit dieser großen Idee bisher noch allein, als Außenseiter und Sonderlinge. Sie nehmen, was Steiner darüber sagt, als Arbeitshypothese und machen gute Erfahrungen damit. Der bekannte Stuttgarter Lehrerkurs von 1919 über »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik« mit den begleitenden Methodik-Vorträgen und Seminarbesprechungen ist in weiten Teilen nichts anderes als die pädagogisch orientierte Ausfaltung der Dreigliederungslehre von 1917. Sein zentraler Punkt ist die Konzentration der pädagogischen Aufmerksamkeit auf das *rhythmische* Funktionssystem des Kindes wie des Lehrers als den Quell-Ort aller Erziehung und allen Unterrichts. Von den Rhythmusprozessen des »mittleren« Menschen aus, vor allem Pulsschlag und Atembewegung, die das Gefühls- und Empfindungsleben tragen, kann das wache Vorstellungsleben aktiviert und durchwärmt, das schlafende Willensleben »aufgeweckt« werden. »Die Gefühle, die der Lehrer hat, sind die allerwichtigsten Erziehungsmittel« (Steiner 1972, S. 28). Im Umgang mit den Rhythmen des Leibes und mit den »träumenden« Empfindungen der Seele wird Erziehen zur *Kunst*, Unterricht zur ausbalancierenden *Artistik* (Kiersch 1978). Welche fachdidaktischen Konsequenzen sich aus diesem zentralen Gedanken ergeben, ist inzwischen in einer beeindruckenden Fülle von Spezialuntersuchungen dargelegt worden.

Es ist nur allzu begreiflich, daß eine an die nahezu ausschließlich neurologisch orientierte Lernpsychologie gebundene Didaktik und Curriculumtheorie damit nicht viel anfangen kann. Möglicherweise wird die von *Howard Gardner* (1983) eingeleitete Erweiterung des Intelligenzbegriffs, die in Deutschland unter dem nicht völlig zutreffenden Schlagwort von der »emotionalen Intelligenz« (*Golemman* 1996) bekanntgeworden ist, hier vermittelnd wirken. Die Waldorflehrerschaft sollte inzwischen ihre bewährte Arbeitshypothese weiter verfolgen und sich nicht von Examensängsten dazu drängen lassen, »Kunst« für überflüssig zu halten, Eurythmie und Musik einzuschränken, keine Feste mehr zu feiern, oder

mit anderen Worten gesagt: die Forderungen des rhythmischen Systems zu ignorieren. Wer als Lehrer und Erzieher eine *menschliche* Intelligenz mit *individueller Moral* fördern will, braucht Steiners Dreigliederungslehre wie das tägliche Brot.

Altersgemäß unterrichten

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Waldorfpädagogik ist die in Steiners bekannter Lehre von den »Wesensgliedern« des Menschen begründete enge Bindung aller didaktischen Überlegungen an die deutlich unterscheidbaren Stadien der kindlichen Entwicklung, die Steiner im Ansatz mit Autoren wie *Jean Piaget* oder *Lawrence Kohlberg* gemeinsam hat (Barz 1984, Lindenberg 1981). Steiners Konzept ist eine Zeitlang zusammen mit älteren »Phasenlehren« für obsolet erklärt worden. Mit der wachsenden Einsicht, daß Kinder altersgemäße Orientierungshilfen brauchen, nimmt seine Akzeptanz gegenwärtig wieder zu. So hat *Carlo Willmann* kürzlich eine eindrucksvolle Interpretation der pädagogischen Hinweise Steiners auf die ersten drei »Jahrsiebt« vom Standpunkt eines symboldidaktisch orientierten Religionsunterrichts aus vorgelegt (Willmann 1998).

Möglicherweise wird man Steiners Ideen auf diesem Gebiet am ehesten allgemein zugänglich machen können, wenn man sie auf die Symboltheorie *Ernst Cassirers* bezieht. Dieser hat in seiner »Philosophie der symbolischen Formen« gezeigt, daß der Mensch sich seine Wirklichkeit nicht nur im symbolischen Modus des wissenschaftlichen Erkennens erschließt, sondern auch in anderen, diesem Erkennen in gewisser Hinsicht gleichrangigen Formen. In seinem Alterswerk »An Essay on Man« (1944, deutsch 1990) beschreibt Cassirer ein ganzes Spektrum solcher Formen, von denen das wissenschaftliche Erkennen, auf das wir in der landläufigen Pädagogik nahezu ausschließlich fixiert sind, die historisch jüngste darstellt. Noch heute aber leben wir, wie sich im einzelnen zeigen läßt, in *allen* diesen Formen der Weltbewältigung: in Ritual und Mythos, Sprache, Kunst, Religion. Unser alltägliches Vorstellen ebenso wie unser wissenschaftliches Erkennen ist in diese symbolischen Formen eingebettet, bezieht sich darauf, lebt davon, auch wo uns das gar nicht bewußt ist.

Steiner hat – aufgrund seines eigenen Verständnisses dieser menschlichen Bereiche – dem Seelenleben des *kleinen* Kindes die symbolischen Formen des *Rituals*, der *Sprache* und der *Religion* zugeordnet, dem *Schulkind* die Formen des *Mythos* und der *Kunst* und erst dem jungen Menschen nach der Pubertät als die ihm gemäße Form das *wissenschaftliche Erkennen*. Von Cassirer, vielleicht auch von Jean Gebsters Kulturepochen ausgehend, ließe sich Steiners Konzept eines radikal altersgemäßen Unterrichts, der in allem an die dem Kind natürlichen Formen der Welterschließung, seines Tätigseins, Nachsinnens, Denkens anzuschließen sucht, in eine umfassende *Anthropologie der kindlichen Entwicklung* integrieren. Eine solche Anthropologie wäre weitaus realitätsgemäßer und in ihren Wirkungen auf die Praxis gesünder als das kognitiv im engsten Sinn

orientierte Prinzip der »didaktischen Reduktion«, nach welchem man heute aus den abstrakten Erzeugnissen des historisch jüngsten symbolischen Modus der neuzeitlichen Wissenschaften »kindgemäßen« Unterricht herzuleiten sucht; dieser Modus liegt den Kindern bis zu ihrem zwölften Jahr tatsächlich am fernsten.

Pädagogisches Ethos entwickeln

Zu den für viele Schulpädagogen und Bildungspolitiker überraschendsten Ergebnissen der deutschen »Schulgüte«-Forschung (*Berg/Steffens* 1991) wie des angloamerikanischen *effective school research* (*Böttcher* u. a. 1997) gehört die Einsicht, daß die Qualität einer Schule nicht so sehr von ihrer Organisationsform und dem Umfang ihrer wirtschaftlichen Förderung abhängt als vielmehr von ihrem sozialen »Klima«. Hier gilt als entscheidender Faktor das »Ethos« des Lehrens und Lernens, das Lehrer, Schüler und Eltern miteinander entwickeln. Auch diese Einsicht findet sich bereits bei Steiner. Immer wieder kreisen seine Gedanken in den Stuttgarter Lehrerkursen und Konferenzen um die Frage nach der rechten Gesinnung, der sachgemäßen Haltung und Einstellung, die allen didaktischen Prinzipien und unterrichtsmethodischen Einzelheiten voranzugehen habe. Hier wird am ehesten deutlich, daß Waldorfpädagogik nicht ohne Anthroposophie als ihren erkenntniswissenschaftlichen Bezugshorizont gedacht werden kann. Von dort holt sie nicht nur ihre menschenkundliche Begründung, sondern auch und vor allem ihre ethischen Impulse. Handelt es sich bei den bisher angesprochenen Charakteristika der Waldorfpädagogik um allgemein zugängliche Probleme einer empirischen Anthropologie, wie sie an jeder wissenschaftlichen Hochschule behandelt und weiter erforscht werden könnten, so berühren wir hier den sensiblen Bereich dessen, was Steiner mit einem heute vielfach mißbrauchten und entsprechend belasteten Wort »Esoterik« genannt hat. Von übersinnlichem Wahrnehmen ist da die Rede, vom »Geist« im Kosmos, von Engeln und Elementarwesen, von Reinkarnation und Karma, von besonderen Schulungswegen, auf denen das alles zugänglich sein soll. Ein weites Feld. Wir beschränken uns hier darauf, zum einen festzuhalten, daß für Steiner zwischen empirischer Forschung, die von sinnlichen, und anthroposophischer Forschung, die von übersinnlichen Wahrnehmungen ausgeht, kein Widerspruch besteht. Beide Forschungsweisen sind für ihn bis in jede Einzelheit kompatibel. Sie lassen sich in einer gemeinsamen »Philosophie über den Menschen« vereinigen (*Steiner* 1983). Zum anderen machen wir auf die meditativen Leitsätze aufmerksam, mit denen Steiner im Jahre 1919 seinen Einführungskurs für das Lehrerkollegium der ersten Waldorfschule abgeschlossen hat (*Steiner* 1992). Von der für den Lehrerberuf notwendigen Initiativkraft spricht er dort, von umfassendem Weltinteresse, vom Einstehen für die Wahrheit, die man erkannt hat, von Phantasie und Humor, von Verantwortungsgefühl. Eine genauere Interpretation könnte zeigen, wie sich die anthropologischen Grundideen Steiners in diese Leitsätze gleichsam verdichtet haben, um in meditativer Übung zu persönlich verantwortetem Leben er-

weckt zu werden. Ein solches Üben – in den anthroposophischen Grundwerken Steiners vielfältig dargestellt – gehört zu den elementaren Lebensbedingungen des Waldorflehrerberufs. Es kann niemals von außen verordnet, es muß aus eigenem Antrieb entdeckt werden. Vor dem Hintergrund der meditativen Übungspraxis des »klassischen« Waldorflehrers klingt der vielzitierte Ketzersatz *Hartmut von Hentigs*, das wichtigste Curriculum des Lehrers sei seine Person, wie altvertraut.

Lehrfreiheit fordern

Wesentlich aus seiner Überzeugung von der Wichtigkeit eines pädagogischen Ethos für jede moderne Schule ergab sich für Steiner die Forderung nach einer umfassenden Befreiung des Kultur- und Bildungslebens von den Einflüssen des Staates und der Wirtschaft. Seine Kampagne für die »Dreigliederung des sozialen Organismus« im Jahre 1919, unmittelbar vor der Gründung der ersten Waldorfschule, ist von *Albert Schmelzer* in einer umsichtigen, gründlich recherchierten Studie auf die zeitgenössische politische und soziale Situation bezogen und in ihrer gegenwärtigen Aktualität erörtert worden (*Schmelzer* 1991). Die vor einigen Jahren so plötzlich in Gang gekommene Autonomiedebatte im Bereich des staatlich verwalteten Schulwesens ist zweifellos von der jahrzehntelangen Aufklärungsarbeit der Waldorfschulen und der anthroposophisch orientierten Soziologen in erheblichem Ausmaß mit vorbereitet worden. Diese Debatte droht gegenwärtig aus durchsichtigem bildungspolitischem Interesse auf die Reservatbezirke schulinterner Organisationsentwicklung und Lehrerfortbildung eingeschränkt zu werden. Das sozial schädliche Auslese- und Berechtigungswesen der staatlichen Schule, die althergebrachten Standesunterschiede in der Lehrerschaft, die ministerielle Weisungsbefugnis stehen nicht zur Diskussion. In dieser Situation ist es wichtig, auf die *rechtlichen* und *wirtschaftlichen* Errungenschaften guter Waldorfschulen hinzuweisen, die inzwischen breit dokumentiert sind (*Brüll* 1984, *Leber* 1991, *Leist* 1988). Eine bedeutende Rolle bei innovativen Versuchen in dieser Richtung spielen die an Steiners Anthropologie und seiner Soziallehre orientierten Institutionen der Organisationsentwicklung und Konfliktberatung und mehrere Bank-Einrichtungen, vor allem die von *Wilhelm Ernst Barkhoff* im Zuge des Aufbaus der ersten Waldorfschule im Ruhrgebiet ins Leben gerufene *GLS-Gemeinschaftsbank* in Bochum (Zeitschrift »Bankspiegel«). Auch das gehört zum besonderen Profil der Waldorf-Anthropologie: Sie engt den Blick nicht auf die Schule ein; sie erweitert ihn auf das Leben in seiner ganzen Vielfalt und in den Wechselbezügen, innerhalb deren sich Pädagogik heute in Freiheit zu behaupten lernen muß.

Literatur:

Bankspiegel: Zeitschrift für ein modernes Bankwesen. Zu beziehen von der GLS Gemeinschaftsbank, Postfach 100829, D-44708 Bochum

- Barz, H.*: Der Waldorfkindergarten, Weinheim und Basel 1984
- Berg, H. Ch. / Steffens, U.* (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium 1988, Wiesbaden 1991
- Böttcher, W. / Weishaupt, H. / Weiß, M.*: Wege zu einer neuen Bildungsökonomie, Weinheim, München 1997
- Brüll, D.*: Der anthroposophische Sozialimpuls, Schaffhausen 1984
- Cassirer, E.*: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt a. M. 1990
- Gardner, H.*: Frames of mind: The theory of multiple intelligences, New York 1983
- Goleman, D.*: Emotionale Intelligenz. München und Wien 1996
- Kiersch, J.*: Freie Lehrerbildung, Stuttgart 1978
- : Einführung und Kommentar zu Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde, Dornach 1995
- Kranich, E.-M.*: Anthropologie – das Fundament der pädagogischen Praxis. In: Bohnsack, F. /Kranich, E.-M.: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Weinheim und Basel 1990, S. 96-139
- Leber, S.*: Die Sozialgestalt der Waldorfschule, Stuttgart 1991
- : Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1993
- Leist, M.*: Eltern und Lehrer, Stuttgart ²1988
- Lindenberg, Ch.*: Die Lebensbedingungen des Erziehens, Reinbek bei Hamburg 1981
- Schmelzer, A.*: Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls, Stuttgart 1991
- Steiner, R.*: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Dornach 1972 (GA 302 a)
- : Von Seelenrätself, Dornach ⁵1983 (GA 21)
- : Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Dornach ⁹1992 (GA 293)
- Willmann, C.*: Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde, Köln u. a. 1998

Zum Autor: Johannes Kiersch, geb. 1935, Studium der Anglistik, Geschichte und Pädagogik in Berlin und Tübingen. Waldorflehrer in Frankfurt und Bochum. Ab 1973 am Aufbau des Instituts für Waldorfpädagogik in Witten/Ruhr beteiligt. Publikationen u. a.: Die Waldorfpädagogik, Stuttgart ⁸1997. Fremdsprachen in der Waldorfschule, Stuttgart 1992.

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

Herausgeben von Dr. Claudia McKeen, Peter Fischer-Wasels

Aus dem Inhalt von Heft 8/1999:

Uwe Wulff : Gestörtes beidäugiges Sehen und Schulversagen

Gabriele Meyer-Hamme : Schulärztliche Augenuntersuchung

Heide Mende-Kurz : Warum nehmen Sprachentwicklungsstörungen so enorm zu?

Friedwart Husemann : Der Epochenunterricht als psychiatrische Prophylaxe

Sigrid Jaa : Erfahrungen mit beratender Elternarbeit

Tagungsberichte – Ankündigungen – Aktuelle Informationen –

Buchbesprechungen – Fragen aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

Bestellungen/Abonnements: Medizinisch-Pädagogische Konferenz, Eveline Staub-Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart
 Jahresabo DM 24,- zzgl. Porto, Einzelheft DM 6,- zzgl. Porto; erscheint drei- bis viermal im Jahr

Anzeige VFG