

Brücken bauen

Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie Ernst Cassirers

Johannes Kiersch

Die Waldorfschulbewegung wächst weiter in erstaunlichem Umfang. Der Mainzer Erziehungswissenschaftler Heiner Ullrich, einer ihrer Kritiker, schreibt, sie habe sich inzwischen »vom Außenseiter zum Anführer der internationalen reformpädagogischen Schulbewegung entwickelt« (Ullrich 1998, S. 421). Sie hat intern, neben der nun so gut wie vollständigen Rudolf Steiner Gesamtausgabe, eine reiche Sekundärliteratur hervorgebracht. Dennoch gibt es, außer marginalem Hohn und Spott, im Bereich der akademischen Pädagogik so gut wie gar kein rationales Gespräch über sie oder mit ihr. Erziehungswissenschaftliches und waldorfpädagogisches Denken gehen bis heute nahezu vollständig getrennte Wege. Wenn auch die Publikationen des Stuttgarter Arbeitskreises »Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik«¹ und andere Bemühungen in den letzten Jahren manches Vorurteil abgebaut haben, scheinen beide Gebiete doch, vor allem in grundagentheoretischer Hinsicht, nach wie vor wie durch eine unüberbrückbare Kluft voneinander getrennt zu sein. Keine andere alternative Pädagogik bereitet der auf die landläufige Praxis der Staatsschulen fixierten Erziehungswissenschaft an unseren Hochschulen ähnlich große Zugangsschwierigkeiten.

Harm Paschen, Spezialist für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld und einer der maßgeblichen Sachkenner, schlägt deshalb vor, das für beide Seiten wünschenswerte Gespräch ganz handfest bei den »praktischen pädagogischen Differenzen« anzufangen. Hierfür seien allerdings methodische Vorfragen zu klären. Zum Beispiel gelte es, die mit solchen Differenzen »jeweils verbundenen Absichten zu vergleichen und ihre Erfüllung zu prüfen«. Erst dann könne »in eine erziehungswissenschaftliche Diskussion und Beurteilung der pädagogischen Valenz der zu Grunde liegenden Anthropologien und ihrer Bedeutung für aktuelle pädagogische Aufgaben eingetreten werden« (Paschen 1990, S. 59).

Hinter den unterschiedlichen Absichten, auf die hier Rücksicht zu nehmen wäre, stehen nun aber, gewöhnlich gar nicht bemerkt und erst recht nicht bewusst reflektiert, bestimmte Haltungen, Einstellungen, Sichtweisen, von denen diese Absichten konfiguriert und gelenkt werden.² Das ist vielfach weder im Raum der Waldorfpädagogik noch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung hinreichend bewusst. Ehe wir Absichten und ihre Realisierung vergleichen können, muss erst klar werden, woraus diese Absichten hervorgehen.

Nun könnte man meinen, dass hierfür alles Wünschenswerte bereits getan sei, jedenfalls von Seiten der Waldorfpädagogik. Rudolf Steiner hat in seinem wissenschaftstheoretischen Hauptwerk »Von Seelenrätseln« (GA 21) gezeigt, dass eine von Sinnesdaten ausgehende empirische Forschung – er nennt sie dort etwas eigenwillig »Anthropologie« – und seine von übersinnlichen Wahrnehmungen herrührende »Anthroposophie«, wenn beide vorurteilslos betrieben werden, miteinander in allen Einzelheiten kompatibel sein können. Steiners anthroposophisch fundierte Anthropologie ist in diesem Sinne im Binnenraum der waldorfpädagogischen Diskussion systematisiert, in vielen Einzelheiten interpretiert und weiterentwickelt, ansatzweise auch mit empirischen oder grundlagentheoretischen Forschungsergebnissen anderer Provenienz in Beziehung gesetzt worden (vgl. etwa Kranich 1990, Leber 1993). Was jedoch noch weitgehend fehlt, ist die Erschließung eines anthropologischen Bezugshorizonts, der es dem wohlwollenden Betrachter erleichtern würde, sich von den ihm vertrauten Ansätzen anderer Theorien her an die fremde Begriffswelt der Waldorfpädagogik heranzutasten und damit über die bestehenden Barrieren und Blockaden hinwegzukommen. Ein solcher Bezugshorizont wäre auch überaus hilfreich für die umfassende »Philosophie über den Menschen«, die Steiner als Frucht eines unbefangenen Gesprächs zwischen »Anthropologie« und »Anthroposophie« für die nächste Zukunft erhofft hat (GA 21, S. 30 ff.).

Fruchtbare Versuche in dieser Richtung sind bereits mit einem Vergleich der Entwicklungspsychologie Steiners und derjenigen von Jean Piaget unternommen worden (Lindenberg 1981, Barz 1984, Leber 1993), wenngleich eine umfassende Untersuchung zu diesem Thema noch immer aussteht. Man könnte daran denken, die anthroposophische Lehre von den »Wesensgliedern« des Menschen als Voraussetzung für die Entwicklungspsychologie der Waldorfpädagogik mit gewissen psychologischen Schichtenlehren etwa bei Max Scheler, Nicolai Hartmann, Helmuth Plessner oder Erich Rothacker in Beziehung zu setzen. Es mag noch weitere Möglichkeiten geben.

Besonders aussichtsreich – und bisher, soweit ich sehe, überhaupt noch nicht im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – wäre eine Erhellung der verborgenen Bezüge der Steinerschen Entwicklungslehre zu den kulturanthropologischen, wahrnehmungspsychologischen und erkenntnistheoretischen Untersuchungen Ernst Cassirers.³ Die hieraus möglicherweise hervorgehenden methodologischen Orientierungen könnten geeignet sein, das von Paschen vorgeschlagene Evaluationsvorhaben weiträumig abzusichern und vor kurzschlüssigen Verengungen zu bewahren. Vielleicht könnte sich dabei auch zeigen, dass eine Verständigung zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik auch heute schon auf grundlagenwissenschaftlichem Niveau fruchtbar sein kann und nicht unbedingt nur mit Untersuchungen im Klassenzimmer beginnen muss.

Anthropologie im Begriffshorizont einer »Philosophie der symbolischen Formen«

Ernst Cassirer (1874-1945) gehört zu den großen Vorläufern einer modernen Ganzheitsphilosophie, die den sozialen Auswirkungen des mechanistischen Weltbildes der Naturwissenschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts mit tiefer Skepsis gegenüberstand,

ohne doch deshalb ihren Anspruch auf Fortschritt durch Rationalität aufzugeben.⁴ Zentral für seine Ideenwelt ist der Begriff der »symbolischen Formen«. Als solche begreift Cassirer vor und neben dem wissenschaftlichen Erkennen das mythische Denken und die Sprache. Später nimmt er die Formen des Rituals und der Religion, die Formen der Künste und die der Geschichtserkenntnis hinzu. Nach seiner Auffassung bedient sich der Mensch, im Gegensatz zum Tier, aller dieser Formen geistiger Tätigkeit, um in der Fülle der Eindrücke, die ihm aus der Welt entgegenkommen, Halt zu finden, sie gestaltend zu bewältigen. Beginnend mit seiner Ende der 20er Jahre erschienenen »Philosophie der symbolischen Formen«, die bis heute auf die philosophische Fachdiskussion maßgeblichen Einfluss ausübt,⁵ gelangt Cassirer gegen Ende seines Lebens, im amerikanischen Exil, zu einer umfassenden Kulturanthropologie, die das Wesen des Menschen neu bestimmt. »Der Begriff



Ernst Cassirer (1874-1945)

der Vernunft« – so formuliert er dort seinen Kerngedanken – »ist höchst ungeeignet, die Formen der Kultur in ihrer Fülle und Mannigfaltigkeit zu erfassen. Alle diese Formen sind symbolische Formen. Deshalb sollten wir den Menschen nicht als animal rationale, sondern als animal symbolicum definieren. Auf diese Weise können wir seine spezifische Differenz bezeichnen und lernen wir begreifen, welcher neue Weg sich ihm öffnet – der Weg der Zivilisation« (Cassirer 1990, S. 51).

Als eine Art Urgrund der für das Wesen des Menschen charakteristischen Tätigkeit des Symbolisierens beschreibt Cassirer das Ausdrucksverstehen, das sich in archaischen Kulturen, aber auch bei jüngeren Kindern schon im Säuglingsalter beobachten lässt, ein »Urphänomen«, aus dem sich im Lauf der historischen Entwicklung der Menschheit ebenso wie bei der Entwicklung des Einzelmenschen durch Kindheit und Jugend das Spektrum der übrigen Symboltätigkeiten allmählich herausbildet. (Cassirer denkt bei allen diesen Überlegungen ganz im Geiste Goethes, mit dem er sich in einer Reihe von Einzelstudien eingehend befasst hat und an den er immer wieder anknüpft.) Schon 1929 schreibt Cassirer: »Das ›Verstehen von Ausdruck‹ ist wesentlich früher als das ›Wissen von Dingen‹« (1982, S. 74). Von dieser Einsicht ausgehend, kritisiert er die Wahrnehmungslehre des Sensualismus, die bis heute, auch nach dem Zurücktreten behavioristischer Ansichten in der Psychologie, die landläufigen Lerntheorien mitbestimmt.

»Vom Baum der Erkenntnis behält die sensualistische Wahrnehmungslehre gewissermaßen nur den nackten Stamm zurück – sie sieht weder seine Krone, mit der er sich frei in die Luft, in den Äther des reinen Gedankens, erhebt, noch die Wurzeln, durch die er dem Erdreich verhaftet ist und sich in dasselbe hinabsenkt. Diese Wurzeln liegen nicht in den einfachen Ideen der Sensation und Reflexion, die die empiristische Psychologie und Erkenntnislehre als den Urgrund für jegliches Wissen von Wirklichkeit ansieht. Sie bestehen nicht in den ›Elementen‹ der Sinnesempfindung, sondern in ursprünglichen und unmittelbaren Ausdruckscharakteren.«

Cassirer 1982, S. 78

Die Ausdrucksfunktion liege noch vor der Differenzierung der seelischen Tätigkeiten in verschiedene Sinngelände, dem Auseinandertreten von Mythos und Theorie, von logischer Betrachtung und ästhetischer Anschauung. »Ihre Sicherheit und ihre ›Wahrheit‹ ist sozusagen eine noch vor-mythische, vor-logische und vor-ästhetische; bildet sie doch den gemeinsamen Boden, dem alle jene Gestaltungen in irgendeiner Weise entsprossen sind und dem sie verhaftet bleiben« (ebd. S. 95).

Brücken zur Pädagogik Rudolf Steiners

Es ist, denke ich, unmittelbar einsichtig, dass die wahrnehmungstheoretischen und kultur-anthropologischen Entdeckungen Cassirers nach einer lerntheoretischen Nutzenanwendung rufen. Vor allem aber legen sie den Versuch einer Synthese mit den entwicklungspsychologischen Ideen Rudolf Steiners nahe. Im begrenzten Rahmen dieser Darstellung sei ein Ausblick hierauf in thesenartiger Form erlaubt. Folgendes könnte sich zeigen:

1. Die im Werk Cassirers bereits veranlagte, wenn auch noch nicht im einzelnen ausgeführte Einsicht, dass der Mensch im Gang der Geschichte eine Folge von unterschiedlichen Bewusstseinsstufen durchläuft, von denen unser Gegenwartsbewusstsein die vorerst letzte darstellt, wird die Frage hervorrufen, ob sich die von ihm beschriebenen »symbolischen Formen« in einem greifbaren Nacheinander entwickelt haben. Auf der Basis der neueren mentalitätengeschichtlichen Forschung (Raulff 1987, Burke 1991) wird diese Frage dahingehend beantwortet werden, dass die Entwicklung der »symbolischen Formen« in vorgeschichtlicher Zeit mit einer Phase des Ausdrucksverstehens in Gestik und Mimik, mit Tanz und Gesang begonnen hat⁶ und dass in dieser Phase die archaische Form des Weltbezugs veranlagt worden ist, die als reines Tätigsein, noch ohne Wort und Bild, jeder gelebten Religion zugrunde liegt, als Ritual; dass hieraus dann im Entwickeln wechselnder und fließender innerer Bilder (vgl. die eindringliche Charakteristik bei Cassirer 1982, S. 81 ff.) in einer späteren Phase die Formen des Mythos und der Kunst hervorgegangen sind; dass schließlich zuletzt – beginnend mit den Anfängen der Philosophie im alten Griechenland – auch der besondere Symbolismus des wissenschaftlichen Erkennens der Neuzeit und unserer Gegenwart hinzugetreten ist.
2. Die Symboltheorie Cassirers wird, derart mentalitätengeschichtlich erweitert, mit der

Entwicklungspsychologie Jean Piagets und verwandten Konzepten zusammengedacht werden.⁷ Wie Christopher Hallpike (1984) die Entdeckungen Piagets hinsichtlich der Entwicklung des kindlichen Weltbilds erfolgreich zur Deutung des sogenannten »primitiven« Bewusstseins herangezogen hat, wird man in umgekehrter Richtung lernen, die mentalitätengeschichtlich erweiterten Ergebnisse Cassirers für das Verstehen der kindlichen Bewusstseinsentwicklung einzusetzen.

3. Hieraus wird sich eine neue Aufmerksamkeit auf die Entwicklungsphasen vor dem 12. Lebensjahr, vor dem Übergang von den konkreten zu den formalen Operationen (in der Sprache Piagets gesagt), ergeben. Man wird lernen, das Seelenleben von Kindern, die diesen Übergang noch nicht vollzogen haben, nicht mehr nur – wie selbst Piaget dies vielfach tut – als ein defizientes, noch nicht ganz »fertiges« Erwachsenenbewusstsein zu interpretieren, sondern es in seiner Andersartigkeit als Ausdruck eines natürlichen Tätigseins in vor-rationalen, aber gleichwertigen und für eine gesunde Entwicklung unumgänglich notwendigen andersartigen »symbolischen Formen« zu verstehen; so wie es in der kulturhistorischen und ethnologischen Forschung längst als verfehlt gilt, archaische oder »primitive« Lebensformen als minderwertig anzusehen.
4. Durch diese Schärfung der Aufmerksamkeit auf die symboltheoretisch interpretierte Eigenart jüngerer Kinder werden deren Lebensäußerungen unbefangener angeschaut und pädagogisch wirklich ernst genommen werden können. Die aus der mechanistischen Naturwissenschaft des 19. Jahrhunderts herrührende, durch das etablierte Prüfungs- und Berechtigungswesen nachhaltig unterstützte Tendenz zur Forcierung und einseitigen Hochschätzung kognitiver Leistungen im engsten Sinne wird dadurch auf ein gesundes Maß eingeschränkt werden, ohne dass die Ausbildung von Rationalität dabei im geringsten gefährdet wäre.
5. Das kreative Potenzial, das durch die Neueinschätzung und Würdigung der vorrationalen »symbolischen Formen« geweckt werden kann, wird das Gewicht des wissenschaftstheoretisch längst als einseitig und in vieler Hinsicht problematisch erkannten Methodenarsenals der neuzeitlichen Naturwissenschaft, von dem die Curricula des staatlich verwalteten Schulwesens nach wie vor überwiegend geprägt sind, relativieren. Entsprechende pädagogische Gewichtsverlagerungen werden folgen.
6. Die im Verhältnis zu anderen Pädagogiken recht fragmentarischen entwicklungspsychologischen Darstellungen Rudolf Steiners werden im Licht der hier skizzierten Forschungsergebnisse erheblich an Plausibilität gewinnen. Wenn Steiner von der »naturhaften Religiosität« des kleinen Kindes redet (GA 308, S. 30), von »leiblicher Religion« (GA 306, S. 52), von der Nachahmung »sinnvoller Gebärden« als dem spezifischen Modus allen Lernens vor dem Zahnwechsel (GA 306, S. 126), von der Haltung des »Priesters«, in welcher sich der Erzieher dem jüngeren Kind gegenüber zu fühlen habe (GA 308, S. 31; vgl. hierzu auch Willmann 1998, S. 154 ff.): Der Bezug solcher auf den ersten Blick immer wieder als befremdlich empfundenen Äußerungen auf Cassirers Charakteristik des »Rituals« und der »Religion« als symbolischer

Modalitäten macht sogleich verständlicher, worum es sich handelt. Ähnliches gilt im Hinblick auf die Entwicklungsphase vom 7. bis zum 12. Lebensjahr für Steiners Ausführungen über die Wichtigkeit von »Bildern« und »Gleichnissen« im Unterricht, über das seelische Verhältnis des Kindes zur »Autorität« des Lehrers in diesem Alter, über die Kunst des Erzählens (die gegenwärtig auch außerhalb der Waldorfpädagogik wieder neu geschätzt wird) und andere Elemente der Waldorf-Didaktik, die mit dem symbolischen Modus des Mythos und der Kunst zu tun haben.

7. Im Ganzen dürfte die wünschenswerte Integration der Entdeckungen Cassirers in das erziehungswissenschaftliche Nachdenken und im besonderen ihre Anwendung auf die Waldorfpädagogik geeignet sein, die verbreitete Einschätzung der Pädagogik Rudolf Steiners als einer irrationalen, wissenschaftsfeindlichen oder romantisch-idyllischen, weltfernen Angelegenheit gründlich zu revidieren. Für das verlegene Schweigen, das jetzt noch die Szene beherrscht, gäbe es keinen ernsthaften Anlass mehr.

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; Einführung und Kommentar zu Rudolf Steiners »Allgemeine Menschenkunde«, Dornach 1995.

Anmerkungen

- 1 F. Bohnsack / E.-M. Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs. Weinheim und Basel, 1990. P. Buck / E.-M. Kranich (Hrsg.): Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule. Weinheim und Basel, 1995. F. Bohnsack / S. Leber (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim und Basel, 1996. H. Rumpf / E.-M. Kranich: Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Stuttgart, 2000. F. Bohnsack / S. Leber (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd. 1: Portraits. Bad Heilbrunn, 2000. J. Kiersch / H. Paschen (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd. 2: Akzente. Bad Heilbrunn, 2001
- 2 Die neuere Wissenschaftstheorie hat dergleichen seit den bahnbrechenden Einsichten des polnischen Mediziners Ludwik Fleck über die Rolle des »Denkkollektivs« und seines spezifischen »Denkstils« beim Prozess des wissenschaftlichen Erkennens im Einzelnen herausgearbeitet. Fleck 1935. Zusammenfassend Röschert 1997, S. 161 ff.
- 3 Als wichtige Grundlage liegt neuerdings die Habilitationsschrift von Andreas Nießeler vor: Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg 2003.
- 4 Im Gegensatz zu anderen, die durch solche Skepsis der Ideologie des Nationalsozialismus in die Arme getrieben wurden (Harrington 1996).
- 5 Nicht umsonst erschien im Verlag Felix Meiner eine auf 20 Bände berechnete Nachlass-Ausgabe, die auch den diesbezüglichen fragmentarischen Entwürfen nachgeht. Siehe auch Krois 1987.
- 6 Der amerikanische Kulturanthropologe Merlin Donald (1991) vertritt die Auffassung, dass der Stufe des »mythischen« Bewusstseins eine »mimetische« Stufe vorangegangen sei, in welcher die Menschheit durch wechselseitige Nachahmung, durch Mimik und Gestik, noch ohne Sprache ein durchaus elaboriertes Kulturleben erreicht haben könnte.
- 7 Wichtige Vorüberlegungen hierzu bei Fetz 1981 und 1982.

Literatur

- Barz, H.: Der Waldorfkindergarten, Weinheim und Basel 1984
- Bohnsack, F. / Kranich, E.-M. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik, Weinheim und Basel 1990
- Burke, P.: Offene Geschichte. Die Schule der »Annales«, Berlin 1991
- Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis, Darmstadt 1982
- ders.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt a. M. 1990
- Donald, M.: Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition, Cambridge, Mass., 1991
- Fetz, R.: Genetische Semiologie? Symboltheorie im Ausgang von Ernst Cassirer und Jean Piaget. In: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, 28/1981, S. 434-470
- ders.: Nachahmung, Spiel und Kunst. Fragen einer genetischen Ästhetik. In: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, 29/1982, S. 489-508
- Fleck, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache (1935), Neuaufl. Frankfurt a. M. 1980
- Hallpike, C.: Die Grundlagen primitiven Denkens, Stuttgart 1984
- Harrington, A.: Reenchanted Science. Holism in German Culture from Wilhelm II to Hitler, Princeton N. J. 1996
- Kranich, E.-M.: Anthropologie – das Fundament der pädagogischen Praxis. In: Bohnsack / Kranich 1990, S. 96-139
- Krois, J. M.: Cassirer. Symbolic Forms and History. New Haven /London: Yale University Press, 1987
- Leber, S.: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen, Stuttgart 1993
- Lindenberg, C.: Die Lebensbedingungen des Erziehens, Reinbek 1981
- Paschen, H.: Lernen von der Waldorfpädagogik? Zum systematischen Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Bohnsack / Kranich 1990, S. 50-63
- Raulff, U. (Hrsg.): Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse, Berlin 1987
- Röschert, G.: Anthroposophie als Aufklärung, München 1997
- Steiner, R.: Von Seelenrätseln (1917), Dornach ⁵1983 (GA 21)
- ders.: Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis, Dornach ⁴1989 (GA 306)
- ders.: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens, Dornach ⁵1986 (GA 308)
- Ullrich, H.: Freie Waldorfschulen. In: D. Kerbs / J. Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998
- Willmann, C.: Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde, Köln 1998