



Leseprobe aus Wiehl und Auer, Kindheit in der Waldorfpädagogik,
ISBN 978-3-7799-6086-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6086-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6086-7)

1 Einleitung

Angelika Wiehl und Wolfgang-M. Auer

In der Geschichte der Kindheit gab es nie so zahlreiche Bemühungen und Einrichtungen zum Schutze der Kinder wie am Beginn des 21. Jahrhunderts. Dennoch leben weltweit viele Kinder in wenig behütenden und förderlichen Verhältnissen. Sei es aus Zeitmangel, durch Armut, Krieg, Migration oder Medienkonsum – die Liste der Gründe, warum Kinder nicht ihren gesunden Bedürfnissen gemäß aufwachsen, ist lang. Die modernen Lebensgewohnheiten, die sozialen und familiären Bedingungen, das öffentliche Bewusstsein und die staatlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bürgen wohl für eine gesunde und lebensfrohe Kindheit; trotzdem werden überall Kinder vernachlässigt, missbraucht, ausgenutzt und in ihren menschlichen Rechten beschnitten. Im Jahr 2015 ging um die ganze Welt das Bild des an einem Strand der Türkei angeschwemmten leblosen dreijährigen Jungen Aylan Kurdi, der bei der Überfahrt von Syrien nach Griechenland ertrunken war – ein erschütterndes Dokument. Nicht nur Krieg und Flucht gefährden täglich die Kindheit, zunehmend verbreiten sich in der westlichen Welt die digitale Besitznahme der Kinder, das an ökonomischen Interessen orientierte Bildungs- und Schulsystem und die tendenzielle oder gelebte Überfürsorge der Eltern, so dass den Kindern nur wenig Freiräume für ihre individuellen Entwicklungsbedürfnisse bleiben. Kinder entwickeln sich gemäß den idealtypischen Entwicklungsphasen vom Kleinkind über die mittlere Kindheits- und Jugendphase bis hin zum Erwachsensein; in familiären, sozialen und kulturellen Beziehungen bilden sie sich ihren Intentionen nach – oder wie Wilhelm von Humboldt sinngemäß sagte: nach ihren inneren Kräften (Humboldt 1792/2015) – als individuelle menschliche Wesen aus. Für eine würdevolle menschliche Entwicklung sind Kinder seit jeher auf die liebevolle und beschützende Begleitung der Erwachsenen angewiesen; denn erst im Jugendalter kommen sie allmählich in die Lage, die Verantwortung für ihre Lebensgestaltung selbst zu übernehmen.

Kann die Familie eine förderliche Erziehung und Beheimatung des Kindes nicht mehr leisten, müssen nahestehende Menschen oder pädagogische Institutionen an ihre Stelle treten und die Fürsorge in voller Verantwortung für das Kind übernehmen. Was in indigenen und ländlichen Gemeinschaften vielleicht noch „instinktiv“ zum Kindeswohl getan wird, muss in der modernen westlichen Gesellschaft bewusstseinsmäßig neu ergriffen werden. Damit Kinder nicht mehr als Glück oder Unglück, als Partnerersatz oder Störenfried, gar als Prestigeobjekt, sondern mit vollem Respekt als individuelle menschliche Wesen mit

eigenem Lebenswillen und eigenen Rechten anerkannt werden, ist eine Wieder- und Neubesinnung auf Menschlichkeit und Menschsein dringend nötig. Aber es reicht nicht die Haltung einiger gebildeter Erwachsener, professioneller Erzieher*innen, Lehrer*innen, Mediziner*innen oder Kinderschutzorganisationen, sondern die Kindheit muss im Bewusstsein aller einen hohen Stellenwert bekommen. Ab dem Jugendalter, wenn die Jugendlichen selbst nachwuchsfähig werden, gilt es die Verantwortung für das Menschsein mitzutragen und einen Sinn für dessen Pflege auszubilden. Jugendliche und junge Erwachsene brauchen heute eine Vorbereitung auf diese Aufgaben – unabhängig davon, ob und wann sie eine Familie gründen und Nachwuchs haben werden. Die Lebensbedingungen der westlichen Welt halten alle Voraussetzungen dafür bereit: Es gibt frühzeitige Vorbereitungen auf eine Eltern-Kind-Zeit, es gibt medizinische, soziale und pädagogische Unterstützungen bei der Kindererziehung, es gibt eigentlich alles, was die Entwicklung des Kindes fördert; aber wie damit umgegangen wird, bleibt eine ganz persönliche Angelegenheit. Und so gehört zur Verantwortung eines jeden Menschen, sich für die Kindheit zu interessieren und sich des einzelnen Kindes anzunehmen.

Für die zunächst aus dem persönlichen Schicksal sich ergebende, dann für die Elternschaft und auch professionell in Kindertagesstätten, Kinderheimen, Schulen und in allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auszubildende Haltung der Pädagogen können aus der von Rudolf Steiner begründeten Waldorfpädagogik wertvolle Anregungen gewonnen werden. In zahlreichen Publikationen zur erzieherischen Praxis im Vorschul- und jüngeren Schulalter wurden seit den 1960er viele Aufgabengebiete bearbeitet und aus waldorfpädagogisch-anthropologischer Sicht spezifische Erziehungskonzepte begründet. Ein besonderes Verdienst kommt dabei Karl König und Bernhard Lievegoed zu, die unter heilpädagogischen und medizinischen Gesichtspunkten seit den 1970er Jahren die anthroposophischen Leitgedanken zur Entwicklung des Kindes ausgearbeitet haben, deren Bücher bis heute immer wieder aufgelegt werden und als Studiengrundlagen für die Waldorfpädagogik der Kindheit anerkannt sind (König/Soldner 2017; Lievegoed 2016). In den genannten Publikationen werden aus langjähriger Erfahrung anthropologische und pädagogische Ausführungen Rudolf Steiners erschlossen und weiterentwickelt. Damit ist ein praxisnaher Zugang zu den Werken Steiners im Sinne der Erschließung der waldorfpädagogischen Quellen möglich.

Eine Auswahl der Quellentexte zur Anthropologie der Waldorfpädagogik wurde erstmals 1971 unter dem Titel „Das Wesen des kleinen Kindes“ als „Studienmaterial der Vereinigung der Waldorfkindergärten“ von Elisabeth Grunelius und Helmut von Kügelgen herausgegeben. Nach wie vor hat diese Sammlung als einzige ihrer Art eine besondere Bedeutung, weil sie die Äußerungen Steiners zur Kindheit, insbesondere zu den ersten sieben Lebensjahren, die in vielen Vorträgen und wenigen Aufsätzen verstreut enthalten sind, sammelt und

somit das Studium der Inhalte im Zusammenhang erleichtert. Allerdings wird diese Textsammlung kaum rezipiert, zumal die für heutige Studienzwecke notwendigen Einführungen und Erläuterungen zu den spezifisch anthroposophischen Begriffen und Inhalten fehlen. Es zeigt sich auch in der Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie heute, dass die frühe Kindheit, die mittlere Kindheit und die Jugend jeweils nicht auf sieben Jahre begrenzt gedacht werden können, wie es in Anknüpfung an Steiner impliziert ist. Einige Anzeichen – gerade auch die Ergebnisse der Longitudinalstudien von Remo Largo (2017) – sprechen dafür, dass Entwicklungsphasen immer individueller werden und die Einteilung nach Jahrsiebten nur als eine idealtypische zu verstehen ist. Rudolf Steiner charakterisiert den Ablauf der menschlichen Entwicklung zwar nach Jahrsiebten, er deutet aber auch auf typische Merkmale hin, die Entwicklungseinschnitte kennzeichnen, wie der sog. Rubikon, eine Übergangsphase um das 9. und 10. Lebensjahr, in der das Kind sein Selbst-Welt-Verhältnis neu und bewusst beginnt zu erleben (Föllner-Mancini/Berger 2016). Dieser Entwicklungsschritt wird hier als Ende der Lebensphase der Kindheit verstanden, an die sich die mittlere Kindheit und die Vorpubertät anschließen. Entsprechend sind die Quellentexte aus dem Werk Steiners zu den anthropologisch-pädagogischen Grundlagen für das Alter bis zum 9./10. Lebensjahr ausgewählt. Die Quellentexte und die thematischen Beiträge beziehen sich also sowohl auf die Vorschul- als auch auf die Schulpädagogik.

Eine Studiengrundlage für Ausbildungsseminare, Studiengänge und Bildungseinrichtungen zur Verfügung zu haben, die ergänzend zu den Texten aus dem Werk Rudolf Steiners einige grundlegende Gesichtspunkte zur Anthropologie und (Waldorf)Pädagogik der Kindheit darlegt, ist das Anliegen der Herausgabe des vorliegenden Studienbuchs. Die für die Beiträge ausgewählten anthropologischen und pädagogischen Themen haben aus heutigem Verständnis der Kindheitspädagogik einen besonderen Stellenwert, da sie auf weniger bekannte Aspekte hinweisen, die für die inhaltliche Rahmung der ausgewählten Quellentexte zu erläutern sind. Diese wiederum behandeln pädagogische Anregungen, die entsprechend ihres Entstehungszusammenhangs zeitbedingt sind und auf der anthroposophischen Anthropologie gründen.

Das zweite Kapitel enthält eine Einführung in die „Anthropologie der Kindheit aus waldorfpädagogischer Perspektive“ unter dem Blickwinkel zeitgenössischer Positionen zum Menschsein. Im Vorblick auf das Studium der Quellentexte (Kap. 5) liegt der Schwerpunkt auf drei Themengebieten, die für das Verständnis der Waldorfpädagogik grundlegend sind: Betrachtet werden der Ich-Begriff bzw. die Ich-Erkenntnis, die Idee der Reinkarnation und die sog. Wesensglieder- oder Konstitutionslehre. In dem Abschnitt zur „Konstitution des Kindes“ werden die leibliche, die seelische und die geistige Dimension der menschlichen Wesenheit mit Blick auf Erfahrungen und Aufgaben der pädagogischen Praxis behandelt.

Im dritten Kapitel zeichnet Wolfgang-M. Auer die „Entwicklung und Pädagogik der Sinne“ nach, die in Anknüpfung an Steiners Studien zum Konzept der zwölf Sinne früher aus verschiedenen Blickwinkeln, dann von Auer erforscht und neu ausgearbeitet wurde (Auer 2007). Aus der Anthropologie der zwölf Sinne lassen sich neben diagnostischen Ansätzen eine Fülle an pädagogischen Anregungen für die Kindergarten- und die Schulpädagogik ableiten. Die Sinnesforschung und die Sinnespflege, somit auch die Schulung der Erzieher*innen und Lehrer*innen in diesem Gebiet, betreffen alle grundlegenden Fähigkeiten, deren eine gesunde Entwicklung des Kindes bedarf.

Im vierten Kapitel gibt Angelika Wiehl einen Überblick über die „Anthropologie und Pädagogik der kindlichen Nachahmung“, die auf Grund von Steiners Hinweisen zum ersten Jahrsiebt in der Waldorfpädagogik als dominierende Lerndisposition der Kindheit gilt. Durch die Einbeziehung anderer Forschungsgebiete wie der Ästhetik, Kulturwissenschaft oder Neurobiologie kann gezeigt werden, dass Nachahmen von Kindheit an eine lebenslang bedeutsame Fähigkeit ist, um sich umfassend die Welt aneignen, sich selbst verwandelnd bilden und schöpferisch tätig sein zu können. In Einrichtungen der Kindheitspädagogik, aber auch im familiären Umfeld gilt es die Voraussetzungen für das natürliche nachahmende Lernen von Mensch zu Mensch zu schaffen.

Das fünfte Kapitel enthält ein Konvolut ausgewählter Quellentexte zur „Anthropologie und Pädagogik der Kindheit“, die aus unterschiedlichen Werkphasen Rudolf Steiners stammen und den Kern dieser Publikation bilden. Die Texte bzw. Textauszüge behandeln einzelne Aspekte der Waldorf-Kindheitspädagogik, sind thematisch geordnet, mit Einleitungen versehen und als Studienmaterialien in Ausbildung, Studium und Beruf von Erzieher*innen und Lehrer*innen gedacht. Die Auswahl richtet sich nach den in Steiners Werken behandelten Themen der Kindheit, die in der pädagogischen Praxis und Literatur rezipiert werden, aber bisher nicht als eigenständige Arbeitsgrundlage zur Verfügung stehen.

Im sechsten Kapitel werden Anregungen für „Studium und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik“ gegeben, die sich zu einem Teil auf das Textstudium beziehen, zum anderen an die pädagogische Praxis wenden. Steiners Anthropologie enthält nicht nur inhaltliche Darstellungen, sondern auch methodische Hinweise, die anthropologischen Erkenntnisse im pädagogischen Handeln wirksam werden zu lassen – nicht als Arbeitsanweisung, sondern als Inspirationsquelle für eine individualisierte Pädagogik der Kindheit.

Im siebten Kapitel fächern ausblickend David Martin und Silke Schwarz aus ihrer medizinischen Praxis und Forschung das weite Gebiet der „Zukunft der Kindheit“ im 21. Jahrhundert auf. Ihre Ausführungen zu Medizin und Pädagogik machen auf eine Fülle von zeitgenössischen Phänomenen aufmerksam, die eine gesunde Entwicklung in der Kindheit empfindlich stören oder fördern können. Zu den Orientierungen für die Stärkung des Kindseins und die Ausbil-

derung von Fähigkeiten auch in einem Zeitalter der Digitalisierung und Beschleunigung der Lebensart dienen ihnen die Ansätze der anthroposophischen Menschenkunde, die in vorangehenden Kapiteln eingeführt und besonders in den Quellentexten dokumentiert sind.

Das Literaturverzeichnis enthält aus Gründen des Umfangs die verwendeten und zitierten Quellen und kann damit nicht für Vollständigkeit bezüglich der Waldorf-Kindheitspädagogik bürgen. Die Werke Rudolf Steiners sind, bis auf Sonderausgaben, nach der Gesamtausgabe des Rudolf Steiner Verlags zitiert und werden im laufenden Text mit dem Kürzel „Steiner GA“ und nummeriert vermerkt.

2 Anthropologie der Kindheit aus waldorfpädagogischer Perspektive

Angelika Wiehl und Wolfgang-M. Auer

- 2.1 Einleitung
- 2.2 Vom Wunder, ein Kind zu sein
- 2.3 Das Kind als spirituelles Ich-Wesen
- 2.4 Die Konstitution des Kindes mit Blick auf pädagogische Aufgaben

2.1 Einleitung

Die Anthropologie der Waldorfpädagogik gründet in Rudolf Steiners langjährigen Studien der Geistes- und Naturwissenschaften, die er durch meditativ-geisteswissenschaftliche Studien erweiterte und vertiefte. Für die waldorfpädagogische Theorie und Praxis gelten bis heute die Vorträge zur „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner GA 293) mit den dazu gehörigen Seminaren (Steiner GA 294 und 295) als grundlegend, die Rudolf Steiner 1919 im Rahmen des ersten Waldorflehrerkurses hielt und deren Inhalte er in den Folgejahren durch zahlreiche pädagogische Vorträge ergänzte und vertiefte. In gewisser Weise nimmt Steiners „pädagogische Anthropologie“ eine Sonderstellung ein, weil er phänomenologisch die jedem Interessierten offensichtlich sich anbietenden leiblichen, seelischen und geistigen Dimensionen der menschlichen Konstitution beschreibt, dann aus seinem anthroposophisch-geisteswissenschaftlichem Studium die Sinnzusammenhänge mit Bezug auf die pädagogische Praxis deutet und ein meditatives Eigenstudium empfiehlt. Naturwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Aspekte bezieht er kritisch ein, beschränkt sich aber nicht darauf.

Obwohl die Anthropologie im 20. Jahrhundert ein Forschungsgebiet verschiedener Wissenschaftszweige geworden ist, also Erkenntnisse aus ganz unterschiedlichen Perspektiven einfließen, wird das Bild des Menschen heute wesentlich von einem naturwissenschaftlich-empirischen und einem technologischen Verständnis bestimmt, das sich in aktuellen Bestrebungen, den Menschen zu verstehen und zu verändern, widerspiegelt. Zeitgenössische Studien befassen sich – u. a. auf Maurice Merleau-Pontys Leibphänomenologie aufbauend (1966) – mit Embodiment (auch als Verkörperung, Inkarnation oder Verleiblichung bezeichnet), das nichts anderes bedeutet als den Versuch darzustel-

len, dass ein Bewusstsein zu seiner Realisation und eine Seele zu ihrer Selbsterfahrung einen Körper, also eine leibliche Grundlage, benötigen (Storch u. a. 2017). Gleichzeitig forcieren Vertreter des inzwischen viele Disziplinen beeinflussenden Transhumanismus „die universale technische Verbesserung körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit“ des Menschen und eine unbegrenzte „Lebensverlängerung bei hoher Lebensqualität“ (Benedikter 2017, S. 1ff.); außerdem wird die Übertragung der menschlichen Intelligenz auf einen Roboter, der dann an Stelle des Menschen existiert, ernsthaft betrieben. Geistige Fähigkeiten und Bewusstsein nur als leib- oder körperbezogene Erfahrungen oder als der künstlichen Intelligenz ebenbürtig einzustufen, bedeutet eine zunehmend der Maschinenfunktion angepasste Betrachtungsweise, die nicht klärt, wo das geistig-seelische Potenzial des Menschen seinen Ursprung hat und was es seiner Eigenheit nach bedeutet. Auch die Versuche der Hirnforschung, die psychische und mentale Seinsebene im Gehirn zu verorten, überzeugen nicht, zumal die Ergebnisse der bildgebenden Forschungsmethoden nur biophysische Vorgänge belegen können. Die gängigen Schlussfolgerungen der Gehirnforscher, die vielfach im pädagogischen Kontext rezipiert werden, sind nur in Bezug auf die Gehirnentwicklung einsichtig, nicht aber hinsichtlich der Entstehung von Bewusstsein und seelisch-geistigen Prozessen (Wagemann 2010).

In der pädagogischen Anthropologie werden außer den genannten Ansichten vor allem soziologische und soziale Gesichtspunkte angeführt, wenn es um die menschliche Entwicklung und Bildung geht. Eine Beschreibung der menschlichen Wesenheit an sich, wie sie seit der griechischen Antike mehrdimensional und aus immer wieder neuen Perspektiven philosophisch und anthropologisch geleistet wurde, fließt kaum in die Pädagogik ein. Die jüngst erschienene „Pädagogische Anthropologie“ von Christoph Wulf und Jörg Zirfas (2014) behandelt eine Vielfalt an Themen in Einzelaufsätzen unter den Kapitelüberschriften „Zugänge“, „Körper“, „Soziales“, „Zeit“, „Raum“, „Kultur“, „Subjekt“, „Grenzen“, letztlich Aspekte des In-der-Welt-Seins des Menschen. Daraus ergibt sich *noch* kein Menschenbild im Sinne einer Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis des Menschen. Vielmehr bürgt im 20. und 21. Jahrhundert jede Disziplin, die Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Medizin, Anthropologie, Verhaltensbiologie, Paläontologie, Ethnologie usw. (Kluge 2003), für *eine* Sichtweise auf die *Conditio Humana*. Insofern nimmt Rudolf Steiners Versuch, ein ganzheitliches, wenn auch nicht einheitliches, sondern vielseitiges Menschenbild zu formulieren, eine Sonderstellung ein. Seine Grundhaltung umfasst, dass der Mensch als ein dem Kosmos und der Erde entsprechend gegliedertes Leib-Seele-Geist-Wesen „zu einem ethischen Sein veranlagt ist, um aus Erkenntnis, Freiheit und Liebe das Gute zu verwirklichen“ (Stoltz/Wiehl 2019).

In verschiedenen Werken und Vorträgen – also nicht in einer geschlossenen Darstellung – umreißt Steiner von drei Standpunkten, dem seelischen, dem geistigen, dem körperlichen, ausgehend ein Menschenbild, das wiederum in