

Ist das Kind ein Pflänzchen?

Kritische Rückfragen an das Kinderbild der Waldorfpädagogik

Von Thomas Marti

In der Anthroposophie und ihren praktischen Anwendungen gibt es nichts, das nicht letztlich auf der Anschauung beruht, dass alles in der Welt einer ständigen Gestaltung und Umgestaltung durch Wachstum, Wandlung, Verwandlung, Sonderung und Differenzierung unterworfen ist. Man kann die Anthroposophie geradezu auffassen als Inbegriff des Versuchs, den Menschen und die Welt nicht statisch, sondern evolutionär zu verstehen und Methoden zu finden, mit der diese Dynamik aufgegriffen und derart zu einem beweglichen Verstehen gebracht wird, dass dadurch auch ein produktives Mitwirken an Entwicklungs- und Gestaltungsvorgängen möglich wird. Der Entwicklungsgedanke ist in der Anthroposophie derart fundamental, durchgängig und umfassend ausgeprägt und reicht von der kosmischen Evolution bis hin zu Detailfragen in praktischen Alltagsbelangen, dass es schwer fällt, eine ihr vergleichbare, gleichwertige und zugleich moderne Weltauffassung zu finden.

Entwicklung und Pädagogik

So hat der Entwicklungsgedanke auch in der Pädagogik eine zentrale Bedeutung. Dieser richtet sich sowohl auf die organische Leiblichkeit des Menschen wie auch auf sein seelisches und individuelles geistiges Wesen. Dabei geht es in der anthroposophischen Pädagogik nicht ausschliesslich um die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, sondern um die Entwicklung des Menschen überhaupt und für sein gesamtes Leben. Was im Kindes- und Jugendalter pädagogisch angelegt wird, sollte den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, „später in einer menschenwürdigen Weise alt zu sein“ (Steiner 1922). Der anthroposophische Entwicklungsgedanke reicht sogar über

die Geburt und den Tod hinaus und beinhaltet die Auffassung, dass es im menschlichen Leben Bereiche gibt, die unberührt bleiben vom Einfluss der Vererbung und der Umwelt. Der Mensch ist, wie sich Pestalozzi ausdrückte, nicht nur ein *Werk der Natur* und ein *Werk der Gesellschaft*, sondern auch ein *Werk seiner selbst*. In letzterem ist seine Würde und unantastbare Individualität begründet.

Gerade durch diesen Entwicklungsgedanken ist die Anthroposophie jedoch auch mit einem sehr hohen Anspruch verbunden. Es ist zunächst der *methodische* Anspruch, nicht nur Einzelnes zu sehen, sondern immer auch das grosse Ganze erfassen zu können, oder im Besonderen das Allgemeine zu erkennen, im Allgemeinen das Konkrete. Dazu ist ein bewegliches Denken und Erkennen nötig, um vom anfänglichen Feststellen von stehenden Fakten zu einem dynamischen Erschliessen erfahrbarer Entwicklungszusammenhänge zu gelangen.

Dieser Anspruch an das Erkennen von Entwicklung hat auch einen *moralischen* Aspekt, der nicht gross und hoch genug eingeschätzt werden kann. Eine Verschätzung kann dazu führen, anthroposophische Sichtweisen zu verkürzen oder zu banalisieren. Schnelle Urteile sind dann leicht gefällt – für oder gegen anthroposophische Inhalte. Solche „Anthroposophie“ kann weiter zur Hybris führen, also zur Selbstüberhebung und Selbstanmassung und damit zu einem elitären oder selbstherrlichen Gerede. Selbiges tritt nicht nur bei „Vertretern“ der Anthroposophie oder der Waldorfpädagogik auf, sondern häufig und verbreitet auch unter ihren Kritikern: auch ihnen hilft vielfach eine Verkürzung und Banalisierung, um zu möglichst glatten Urteilen zu kommen.

Steiners

Entwicklungsverständnis

Für die Konturierung seines Entwicklungsbegriffes knüpfte Steiner an Goethes naturwissenschaftlichen Studien an. Anstoss dazu war die Herausgabe des Goetheschen Nachlasses, mit welcher der 21-jährige Steiner beauftragt wurde und die ihn dazu veranlasste, sich sehr eingehend mit der Erkenntnisweise Goethes zu befassen. Dabei wird in den „*Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften*“ (1884-97) deutlich, dass sich der junge Steiner besonders mit Goethes Ideenbildung auseinandersetzte und den Goetheschen *Typus* als zentrale Idee der organischen Bildungen in den Mittelpunkt rückte. Steiner war in seiner Betrachtung noch durch und durch geprägt von den Beweggründen des deutschen Idealismus, der im Aufleuchten der Ideen das für den Menschen höchste Erkenntnisziel sah. Entsprechend sah Steiner auch in Goethe einen idealistischen Morphologen, für den alle lebendigen Erscheinungen gleichsam einen Ausfluss aus dem *Typus* als höchster Idee darstellte: die Tierheit im einzelnen Tier, das Allgemeinpflanzliche in jeder speziellen Pflanze.

1897 liess Steiner ein weiteres Buch über „*Goethes Weltanschauung*“ erscheinen, dem wiederum vertiefende Studien im Goethe-Archiv vorausgingen. Hatte Steiner bislang den Goetheschen *Typus* in den Mittelpunkt gerückt, ging ihm offenbar in der Zwischenzeit die problematische Einseitigkeit auf, die sich aus dem Idealismus ergibt. Goethe war zu sehr ein Sinnesmensch, um als Idealist im klassischen Sinn gelten zu können. Für Goethe waren die Ideen nicht in einer Jenseitswelt, wo sie nur *gedacht* werden können, sie manifestieren sich ihm vielmehr in der Erscheinungswelt und waren für ihn anschaulich. Die Pflanzen beispielsweise waren für Goethe nicht Schattenwürfe aus einem Ideenkosmos, sondern in ihren je spezifischen Bildungen durchzogen von Gestaltungs- und Umgestaltungsgesetzen, denen sein höchstes Interesse galt und die Goethe „Urpflanze“

nannte. Für Goethe war eine Pflanze deshalb ein sowohl sinnliches wie auch übersinnliches Wesen.

Im genannten Buch von 1897 wendet sich Steiner also nicht mehr dem Goetheschen Typus zu, sondern rückt dessen *Metamorphosenlehre* ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Entdeckung Goethes, dass alle Metamorphosen auf dem Prinzip von Polarität und Steigerung beruhen, nannte Steiner hier die „*höchste Reife*“ der Goetheschen Erkenntnis (Steiner 1897:78). Steiner dazu:

„Die Polarität ist den Erscheinungen der Natur eigen, insofern wir sie materiell denken. Sie besteht darin, dass sich alles Materielle in zwei entgegengesetzten Zuständen äussert, wie der Magnet in einem Nordpol und einem Südpol. Diese Zustände der Materie liegen entweder offen vor Augen, oder sie schlummern in dem Materiellen und können durch geeignete Mittel in demselben erweckt werden. Die Steigerung kommt den Erscheinungen zu, insofern wir sie geistig denken. Sie kann beobachtet werden bei den Naturvorgängen, die unter die Idee der Entwicklung fallen“ (ebda).

Damit sind die Fundamente gelegt für den Entwicklungsbegriff der späteren Anthroposophie. Er beinhaltet sowohl eine Differenzierung und Spezialisierung im Materiellen wie auch eine Steigerung im Geistigen. Zu dieser „Steigerung“ gehört alles, was innovativ ist, was etwas Neues in die Welt bringt und nicht aus einer blossen Abwandlung von bereits Bestehendem hervorgeht, vielmehr z.B. einem individuellen Impuls oder einer Initiative entspringt.

Zur Kritik an Steiners Entwicklungsbegriff

Einwände gegenüber der Steiner-Pädagogik gibt es viele. Sie richten sich nicht nur gegen die Praxis an den Waldorf- oder Rudolf Steiner Schulen und ihrem anthroposophischen Hintergrund, sondern auch gegen das implizite Kinderbild und das damit verbundene Entwicklungsverständnis. Die jüngste Kritik stammt aus der Feder von Heiner Ullrich, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Ullrich ist Schul- und

Kindheitsforscher und hat bereits eine Reihe von waldorf-kritischen Publikationen verfasst, jüngst unter dem Titel *„Das Konzept der Kindheit – ein aktuelles Problemfeld der Waldorfpädagogik“* (Ullrich 2010). Ullrich ist kein „Verbündeter“, dennoch halte ich die von ihm vorgebrachten Einwände für bedenkenswert und anregend, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie diskutierbar sind.

Ullrich sieht die Ausrichtung der Waldorfpädagogik auf die Entwicklung des Kindes ideengeschichtlich in der Tradition des pädagogischen Naturalismus, wie er von Rousseau und Herder im späten 18. Jahrhundert begründet wurde und sich über die Entwicklungspsychologie z.B. von J. Piaget oder E.H. Erikson bis zur gegenwärtigen Hirnforschung und den daraus abgeleiteten pädagogischen Schlussfolgerungen hinzieht. Der Naturalismus macht aus dem, was ist (z.B. Psychologie, Naturwissenschaft) ein Sollen (z.B. Ethik, Pädagogik, Medizin).

Der *pädagogische Naturalismus* geht von einem Kinderideal aus, welches das Kind in einem vorgesellschaftlichen, gleichsam noch reinen und unverdorbenen Naturzustand darstellt und welches nahe legt, das Kind in seiner inneren Natur zu schützen und es vor den schädlichen Wirkungen der Gesellschaft zu bewahren. Die Pädagogik hat demnach die Aufgabe, eine möglichst kindgemässe, d.h. der Natur des Kindes entsprechende Entwicklung und Reifung zu ermöglichen und dafür die nötigen Lebensbedingungen oder Schonräume zu schaffen. Leitbilder für den pädagogischen Naturalismus sind etwa die Pflanzen und ihre stufenweise Entfaltung bis hin zu den Blüten und reifen Früchten, die Tiere mit ihrer schützenden Fürsorge für die Jungen oder neuerdings die (meist in Tierversuchen erforschten) Hirnfunktionen als natürliche Grundlage für das Lernen der Kinder. Das Kind ist mit seiner Entwicklungsoffenheit, Neugierde und Lernfreude gleichsam der ideale Mensch und die wahre Leitlinie jeder „Erziehung vom Kinde aus“.

Ullrich weist nun darauf hin, dass Kinderideale einer geschichtlichen Wandlung unterworfen sind und als Konstruktion einer je bestimmten weltanschaulichen Grundüberzeugung aufgefasst werden müssen. Das naturalistische Kinderbild entspringt einerseits der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, die das Kind als ein noch nicht vernünftiges, aber vernunftbegabtes und deshalb auch kultivierbares und erziehungsbedürftiges Wesen aufgefasst hat. Andererseits trägt das naturalistische Kinderbild auch Züge der Romantik mit ihrem Hang zur gefühlsbetonten Verklärung und Sehnsucht nach dem Numinosen, dem Geheimnisvollen und Hintergründigen der Natur. Unschwer lässt sich das Lebensgrundgefühl der Romantik als Reaktion auf die aufkommende Industrialisierung, ihrer Maschinenwelt und Verstädterung aufdecken, als Antwort also auf die damit verbundenen tief greifenden gesellschaftlichen Veränderungen samt dem befürchteten Verlust der bisher geglaubten Geborgenheit. Deshalb flüchteten die Menschen aufs Land oder in die heile Welt eines biedermeierlichen Lebens.

Es fällt nicht schwer, in den diversen Ausprägungen der Waldorfpädagogik bis in die Gegenwart romantische Elemente zu finden. Besonders in der Kleinkind- und Kindergartenpädagogik findet man oft sowohl eine romantische Mystifizierung wie auch eine infantile Verniedlichung des Kindes. Solche und andere Erscheinungen dürften mit Steiner wohl nicht zu begründen sein.

In Steiners pädagogischer Erstschrift über *„Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“* (1907) gibt es jedoch Stellen, die zunächst durchaus als naturalistisch gedeutet werden können. So schreibt Steiner z.B.:

„Das ganze Leben ist wie eine Pflanze, welche nicht nur das enthält, was sie dem Auge darbietet, sondern auch noch einen Zukunftszustand in ihren verborgenen Tiefen birgt. Wer eine Pflanze vor sich hat, die erst Blätter trägt, der weiss ganz gut, dass nach einiger Zeit an dem blättertragenden Stamm auch Blüten und Früchte

sein werden. Und im Verborgenen enthält schon jetzt diese Pflanze die Anlagen zu diesen Blüten und Früchten. Wie aber soll jemand sagen können, wie diese Organe aussehen werden, der nur das an der Pflanze erforschen wollte, was sie gegenwärtig dem Auge darbietet? Nur der kann es, der sich mit dem Wesen der Pflanze bekannt gemacht hat. Auch das ganze menschliche Leben enthält die Anlagen seiner Zukunft in sich“ (Steiner 1907:310).

Aus dieser Betrachtungsweise leitet Steiner nun ab, dass für die erzieherische Praxis keine ausgedachten Programme erforderlich wären, sondern vielmehr die Fähigkeit, das pädagogisch Richtige und Notwendige am Kinde selber abzulesen:

„Die Geistesforschung .. erfindet keine Programme, sie liest sie ab aus dem, was ist. Aber, was sie so liest, wird in gewissem Sinne selbst Programm, denn es trägt eben die Natur der Entwicklung in sich“ (ebda:311). Und weiter: „Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur soll einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben“ (ebda:312). Dann folgt sogar ein Vergleich aus der Welt der Technik: Mit allgemeinen Phrasen wie einer „harmonischen Ausbildung der Kräfte und Anlagen“ könne man eine Maschine nicht wirklich bedienen, ohne ihre Teile und ihr Zusammenwirken genau zu kennen. „Nur wer nicht mit allgemeinen Redensarten, sondern mit wirklicher Kenntnis der Maschine im einzelnen an sie herantritt, kann sie handhaben. So handelt es sich auch für die Erziehungskunst um eine Kenntnis der Glieder der menschlichen Wesenheit und deren Entwicklung im einzelnen. Man muss wissen, auf welchen Teil der menschlichen Wesenheit man in einem bestimmten Lebensalter einzuwirken hat, und wie solche Einwirkung sachgemäss geschieht“ (ebda:324).

Würden solche Aussagen Steiners isoliert für sich da stehen, wäre eine solche „Erziehungsmechanik“ abzulehnen, weil sie zu einer Art „Berechnungspädagogik“ führen müsste: „Wenn ich

pädagogisch nur das Richtige veranstatte, dann kann dabei auch nur das Richtige herauskommen“. Wegen ihrer naturalistischen, ja oft mechanistischen Auffassung müssten dann aber auch alle übrigen pädagogischen Systeme und Programme abgelehnt werden, die ziel- und zweckorientiert sind und sich naturwissenschaftliche Erkenntnisse zur Grundlage für ein Erfolg versprechendes Handeln machen. Aktuellstes Beispiel dafür wäre etwa die Hirnforschung und die an ihr „abgelesenen“ Prinzipien für ein „richtiges“ Lernen.

Wie bereits bemerkt, handelt es sich bei den zitierten Passagen um Stellen aus Steiners pädagogischer Erstlingschrift. Ihr gingen die Goethe-Studien und zahlreiche erkenntnistheoretische, philosophische, literarische oder naturwissenschaftliche Studien voraus, und ihr werden noch ungezählte Vorträge zur Pädagogik, Medizin, Heilpädagogik, Sozialwissenschaft und weiteren Praxisfeldern folgen. Sieht man „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ in diesem Kontext, dann kann überhaupt kein Zweifel übrig bleiben, dass Steiners Bemühen nicht auf die Neubegründung eines pädagogischen Naturalismus abzielte, sondern einzig und allein darauf, die geistige Individualität des Menschen in den Mittelpunkt zu rücken und Wege anzulegen, auf denen diese Individualität unter gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, medizinischen, pädagogischen usw. Bedingungen zur Wirksamkeit kommen kann. Sein Versuch, den Menschen über die Lebensbedingungen hinaus zu

denken und in Betracht zu ziehen, dass die menschliche Individualität nicht ein Produkt dieser Bedingungen ist, sondern eine Eigenexistenz darstellt, die nicht durch Geburt und Tod begrenzt wird, ist eine kompromisslose Würdigung des Menschen als einem letztlich unantastbaren Wesen.

Steiner musste schon durch seine Goethe-Studien bewusst geworden sein, wie problematisch der Naturalismus selbst in seiner Anwendung auf Pflanzen und Tiere ist, geschweige denn auf den Menschen! Denn seine ganze Intention ging darauf hinaus, die sinnliche Wahrnehmungswelt in ihrem inneren Zusammenhang aufzusuchen, ohne dafür eine neue Metaphysik oder Jenseitslehre zu entwerfen. Sein Anliegen war vielmehr, das Denken so zu aktivieren, dass dieses nicht zu einer Entfremdung (oder Abstrahierung) von der sinnlichen Wahrnehmungswelt führt, sondern zu einer Verlebendigung des Erkennens. Das führt zu anderen („höheren“) Anschauungen als denen, welche sich allein auf die sinnlichen Wahrnehmungen beschränken. Nicht um ein Denken über die Erscheinungen ging es Steiner, sondern um ein Denken in den Erscheinungen. Das Denken soll sich nicht von den sinnlichen Erscheinungen ablösen und abstrakt werden, sondern diese durchdringen und verlebendigen, „vergeistigen“. Das ist nicht die Grundlage des Naturalismus, sondern der phänomenologischen Methode. Goethe nannte diese ein „denkendes Anschauen und ein anschauendes Denken“.

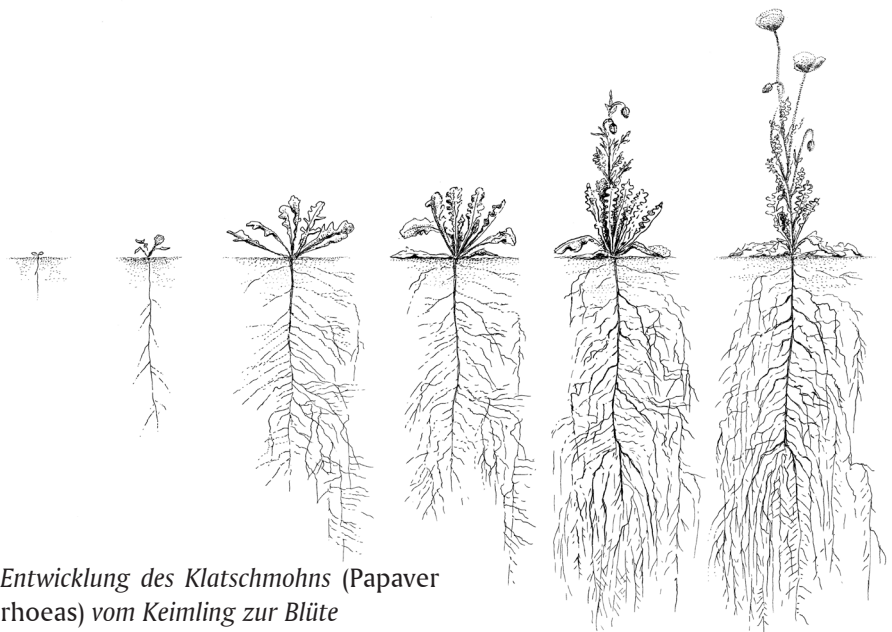


Ludwig Richter: *Weine nicht, liebes Helminchen*

Ist der Mensch eine Pflanze?

Für gewisse Fragestellungen ist es durchaus berechtigt, den Menschen und seine Entwicklung mit der Entfaltung einer Pflanze zu vergleichen. Vergleichen bedeutet aber nicht Gleichsetzen und schon gar nicht Erklären. Die Pflanze ist kein Erklärungsmodell für den Menschen an sich. Aber an der Pflanze können Gesichtspunkte aufkommen, die auch für die menschliche Entwicklung erhellend werden können. Beispielsweise: Ist Entwicklung immer nur die lineare Fortsetzung des schon Dagewesenen, wie es sich in der Rückschau erfassen lässt? Wenn wir beispielsweise einen roten Mohn beobachten, wie er früh im Jahr auskeimt, grüne und etwas rau sich anfühlende Blätter bildet, diese in ihrer Gestalt sukzessive abwandelt, dann einen Stängel in die Höhe treibt und seine Laubblätter mitnimmt – lässt sich aus dem Studium dieses grünen Vegetativbereichs ableiten, was für eine Blüte der Mohn später bilden wird, in welcher Farbe, Gestalt usw. sie erscheinen wird?

Genau genommen ist doch die Erscheinung der feurig roten und überaus zarten Blüte eine Überraschung und etwas völlig anderes, als was die Mohnpflanze in ihren vegetativen Organen bisher gebildet hat! Natürlich können wir uns erinnern und aus dem Vorjahr wissen, dass Mohnpflanzen auf diese Weise blühen, aber zwischen dem letzten Jahr und dem gegenwärtigen gibt es eine Beobachtungslücke, weil sich der Mohn in den Samen „zurückgezogen“ hat und dann nur noch ein punktför-



Entwicklung des Klatschmohns (Papaver rhoeas) vom Keimling zur Blüte (Zeichnung Marti)

miges schwarzes Körnchen ist, für die Beobachtung quasi ein „Nichts“. Was schafft den Zusammenhang zwischen dem Vorjahr und dem Folgejahr? Die Biologen sprechen hier von der *Information*, die bei der Vererbung von einer Generation auf die nächste übergeht und die Konstanz in der Ausbildung eines Lebewesens und seiner Nachkommen ausmacht. Norbert Wiener, der Begründer der Kybernetik oder Regelungstechnik, hat zum Begriff der Information einmal bemerkt, dass man Information erst wirklich verstehen könne, wenn man einsehe, dass diese eine eigene Kategorie darstelle und weder Energie noch Materie sei: „*Information is information, not matter or energy. No materialism which does not admit this, can survive at the present*“ (Wiener 1948). Damit ist auch gesagt, dass Information keine sinnliche Tat-

sache mehr ist, sondern jenseits von Raum, Zeit, Stoff und Energie begriffen werden muss. Information ist ein geisteswissenschaftlicher und kein naturwissenschaftlicher Begriff mehr und nur dem Denken zugänglich. Deshalb ist auch der Zusammenhang der Mohnblüte mit dem grünen Vegetativbereich kein sinnlicher, sondern einer, den wir denkend erfassen. Der Zusammenhang ist „übersinnlich“ oder ein geistiger, auch wenn er sinnlich überprüft werden kann und muss.

Wenn wir nun den Ertrag aus diesen Überlegungen auf den individuellen Menschen und seine Entwicklung übertragen, dann lässt sich auch hier fragen: Lässt sich die Biografie eines Menschen ableiten aus der Tatsache, dass dieser ein Kind seiner Eltern ist und in einem bestimmten soziokulturellen Milieu aufgewachsen ist? Lassen sich aus der umfassenden Kenntnis aller irgendwie zugänglichen Voraussetzungen verlässliche Prognosen stellen bezüglich der Richtung, die das Leben dieses Menschen in der Zukunft einschlagen wird? Ist das Leben eines Menschen determiniert durch die Vorgaben aus der Vererbung und dem Milieu? Gibt es Elemente in der Biografie eines Menschen, die nicht auf seine äussere Herkunft hindeuten, sondern die in ihrer Gesamtheit einen „roten Faden“ erkennen lassen und mehr mit diesem



Ludwig Richter: Rührselige Wunsch Kinder in der Vorstellung von Erwachsenen?

Menschen selber zu tun haben als mit den Vorgaben, die sein Leben sicher beeinflussen, aber nicht determinieren? Gibt es vielleicht sogar Entwicklungslinien, die quer oder entgegengesetzt laufen zu dem, was die Vorfahren vorgelebt und das soziale und kulturelle Milieu „gewollt“ hat und was ohne Vorbild entsteht, also etwas Neues darstellt? Wenn wir auf diese Weise fragen, fragen wir nach der *Individualität* oder dem *Ich-Wesen* eines Menschen. Alles andere ist dann „Hülle“, „Verkleidung“ oder Erscheinungsbedingung.

Kindgerecht oder kinderbildgerecht?

Wie die Kindheitsforschung zeigt, hat jede Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Schicht ihre zeitbedingten Generationenbeziehungen samt den dazu gehörigen Kindervorstellungen und richtet danach ihre Erziehungssysteme und Pädagogiken aus (vgl. dazu Oelkers 2006). So hat ausnahmslos jede Pädagogik ihr „Dogma“. Beispielsweise wird an der Institutionalisierung (Schulen), ihren Mitteln (Schulbücher, Lehrmittel) und ihren Zielsetzungen (Lehrpläne, Standarts) ablesbar, was das Kind für die Erwachsenenwelt bedeutet, was für Erwartungen es zu erfüllen hat und wie, woran und wozu es beurteilt werden soll. Die Vorstellungen vom Kind und seiner Rolle wandeln sich mit der gesellschaftlichen, kulturellen, politischen

oder wirtschaftlichen Situation: Zum Beispiel sind die Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen in politischen Krisenzeiten (z.B. Kriegszeiten) oder bei wirtschaftlicher Stagnation deutlich andere als etwa in Phasen des wirtschaftlichen Aufschwungs (vgl. dazu Oelkers 2006). Und Kinder aus unteren sozialen Schichten spielen eine andere Rolle als im so genannten Bildungsbürgertum: Bei ersteren ist es eher die materielle und soziale Sicherung, welche die Erwartungen der Erwachsenen an die Bildungsinstitutionen prägen, bei letzteren gehen die Ambitionen in Richtung Selbstverwirklichung durch eine höhere Bildung (vgl. auch Marti & Heusser 2009).

Auch Waldorf- oder Rudolf Steiner Schulen sind nicht frei von Vorstellungen, Hoffnungen, Wünschen und Erwartungen der Erwachsenenwelt, wie ein Kind oder ein Jugendlicher ist und dann auch sein sollte. Der vielfach anzutreffende „Schonraum“ ist oftmals mehr Schutz, Sicherheit und Beruhigung für die Erwachsenen als für die Kinder und Jugendlichen. Besonders Jugendliche erleben dann den Kontrast zur „Aussenwelt“ besonders stark als Entfremdung und beginnen, in erster Linie gegen die waldorfspezifischen Gepflogenheiten (oder Fächer wie z.B. die Eurythmie) zu opponieren oder wenden sich gar von der Schule ab. Die Ursachen dafür lassen sich „men-

schenkundlich“ wohl kaum begründen und liegen meist in überkommenen und kaum veränderbaren Ansichten und den sie stützenden Traditionen. Dann kommt der Vorwurf der Dogmatik und Lebensfremdheit auf. Eine Berufung auf „Angaben“ Steiners greift da meist zu kurz, denn diese waren in der Regel situationsbezogene Hilfestellung und waren kaum dafür gedacht, eine unverrückbare Tradition zu begründen und Vorschrift zu werden.

Es soll hier nicht ausgeblendet oder übersehen werden, dass die nachweislich positiven Erfolge der Rudolf Steiner Schulen ganz eindeutig und bei weitem überwiegen (vgl. die Übersicht über entsprechende Untersuchungen aus der Schulforschung bei Randoll 2010). Dennoch bleibt der Umstand bestehen, dass die Kinder in Waldorf- oder Rudolf Steiner Schulen weitestgehend aus bildungsnahen Familien stammen und eindeutig nicht aus einem sozial benachteiligten Milieu kommen (ebda). Auch dies war nicht die Intention Steiners, der die erste Waldorfschule ausdrücklich für die Kinder der Fabrikarbeiter von Waldorf-Astoria gründete und wollte, dass diese zusammen mit Kindern aus „gehobeneren Kreisen“ unterrichtet werden. Steiner wollte, dass der zukünftige Arbeiter und der zukünftige Akademiker die gleiche Schule besuchen und dass die Herkunft der Kinder keine Rolle spielt bei deren



Laternenbübchen und Blumenkinderchen für den Jahreszeitentisch: kindgerecht oder infantiler Kitsch?

Aufnahme. Steiner wollte weder eine Arbeiter- noch eine Bürgerschule, sondern eine *Menschenschule*. Der Integrationsgedanke war bei der Schulgründung zentral und erweist sich nach mehr als 90 Jahren aktueller denn je.

Dessen ungeachtet überwiegt in der gegenwärtigen Waldorfpädagogik ein verbreitetes Kinderidol, das v.a. im Bildungsbürgertum auf Resonanz stösst und Familien aus „unteren“ sozialen Schichten oder mit einem anderen als dem „christlichen“ Hintergrund aussen vor lässt. Was sollen denn beispielsweise Eltern, die vielleicht beide als Lohnarbeiter in einer Fabrik arbeiten mit Aussichten auf einen „ganzheitlichen“, „individuellen“, „künstlerischen“ Unterricht anfangen, was mit „christlichen Jahreszeitenfesten“ oder einer „ausgewogenen Förderung des Denkens, Fühlens und Wollens“, wenn sie tagtäglich mit Problemen der materiellen Existenzsicherung, vielleicht mit der Bedrohung ihres Arbeitsplatzes oder sogar mit sozialer Ausgrenzung konfrontiert sind? Wohlgermerkt, mir geht es nicht um ein In-Frage-stellen von pädagogischen Intentionen, sondern um die Bildungsclichees, mit denen

diese sehr oft verkleidet werden.

Waldorf- und Rudolf Steiner Schulen sind ihrem Ursprung nach nicht nur ein pädagogisches, sondern auch ein *soziales* Modell. Dieses ist nicht darauf hin angelegt, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse abzubilden oder gar zu befestigen, sondern Entwicklungspotenziale freizulegen, welche die gesellschaftlichen Verhältnisse gerechter und damit auch menschlicher werden lassen können. Diesem Entwicklungsideal ist nicht mit rückwärtsgerichteten Kinderbildern gedient, und zum „Ablese am Kind“ gehört auch das „Lesen“ der gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen die Kinder aufwachsen – auch jener, die im bisherigen Kinderbild nicht oder noch kaum vorkommen.

Erwähnte Literatur

Marti T. & Heusser P. (2009): Gesundheit vier- bis achtjähriger Kinder vor dem Hintergrund des familiären Lebensstils. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien

Oelkers J. (2006): Was die Beziehung zwischen Jung und Alt bestimmt. Stabilität und Wandel von Vorstellungen über Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen in der deutschen Schweiz, 1884 bis 2000. NF-Forschungsbericht (online 1.10.2010): <http://www.nfp52.ch/d.cfm>

Oelkers J. (2008): Wie war Erziehung früher? Vortrag auf der Tagung „Ist ‚gute Erziehung‘ lernbar?“ am 7. Juni 2008 in der Universität Zürich. Vortragsmanuskript (online abgerufen 1.10.2010): http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/298/320_ZuerichWandelErziehung.pdf

Randoll D. (2010): Empirische Forschung und Waldorfpädagogik. In: Paschen H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden

Steiner R. (1883-97): Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften. GA 1, Dornach

Steiner R. (1897): Goethes Weltanschauung. GA 6, Dornach 1990

Steiner R. (1907): Die Entwicklung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft. In GA 34, Dornach

Steiner R. (1916): Leib, Seele und Geist in ihrer Entwicklung durch Geburt und Tod und ihre Stellung im Weltall. In GA 65, Dornach

Steiner R. (1919): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach 1973

Steiner R. (1922): Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs. GA 217, Dornach 1988

Ullrich H. (2010): Das Konzept der Kindheit – ein aktuelles Problemfeld der Waldorfpädagogik. In: Paschen H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden

Wiener N. (1948): Cybernetics. New York