

Anthroposophie und Pädagogik

Beiträge zur
Allgemeinen Menschenkunde
Rudolf Steiners

Herausgegeben von Tomáš Zdražil mit Beiträgen von
Peter Loebell, Johannes Kiersch, Christof Wiechert,
Roland Halfen, Claus-Peter Röh, Markus Osterrieder,
Peter Lutzker und Walter Hutter

edition waldorf

Allgemeine Menschenkunde 1919 und heute: eine Einleitung

Tomáš Zdražil

Die Perspektive der Teilnehmer im Jahre 1919

Für die eingeladenen zwei Dutzend Teilnehmer handelte es sich beim ersten Lehrerkurs¹ um ein übervolles ganztägiges Programm und »eine unermesslich reiche und anstrengende Zeit«² in der Hitze des ausklingenden Sommers. Die Stimmung der Veranstaltung ist in eine einmalige produktive Spannung getaucht, wovon hier einige Aspekte skizziert werden sollen: sie war einerseits von einer humorvollen Heiterkeit, einer freudigen Erwartung geprägt, andererseits aber auch von einem heiligen Ernst und stiller Ehrfurcht³. Der Inhalt hat die Teilnehmer tief ergriffen und erschüttert, das Dargestellte brachte sie zum Staunen und zur Begeisterung, sich für die von Steiner herausgearbeitete Kulturtat einzusetzen. Es war eine in mehrfacher Hinsicht besondere Gruppe, die sich entweder gar nicht oder nur wenig kannte⁴.

Die meisten Teilnehmer, zehn Damen und vierzehn Herren, waren sehr jung, eine musste ihre Studien erst abschließen, die jüngste Teilnehmerin war im Juli vierundzwanzig geworden. Das Durchschnittsalter der zwölf

1) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992.

Rudolf Steiner: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Menschenkunde und Erziehungskunst* (GA 294) Dornach 1990.

Rudolf Steiner: *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge* (GA 295), Dornach 1984.

2) Rudolf Treichler: *Wege und Umwege zu Rudolf Steiner*. In: Erika Beltle, Kurt Vierl (Hg.): *Erinnerungen an Rudolf Steiner*, Stuttgart 1979, S. 264.

3) Herbert Hahn: *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*, Stuttgart 1969, S. 686.

4) Ebenda, S. 690, Gisbert Husemann, Johannes Tautz: *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule*, Stuttgart 1979.

Buch wichtige, bedeutungsvolle Bausteine zu einer weitausblickenden Erkenntnis des menschlichen Wesens« enthält.²²

Die Intensität des inneren Ringens und der geistigen Anstrengung, mit der das Buch entstanden ist, wird durch die bildhafte Formulierung angedeutet, dass das Buch nicht »mit der Feder geschrieben [ist], sondern [...] mit seelischen Spaten, welche die Bretter, die die Welt verschlagen, niederreißen möchten [...], die Grenzen des Naturerkennens [...]«.²³ Steiner verleiht ihm an manchen Stellen in seinen Beschreibungen die gleiche Bedeutung wie seinen großen und bekannten Werken, die die Erkenntniswege der Anthroposophie beschreiben, *Geheimwissenschaft im Umriss* und *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*.²⁴ So hatte für ihn dieser Text »etwas Testamentarisches«, was »Gegenstand mehrerer Bücher sein könnte«.²⁵ Im Jahre 1918 erscheint, wie in vielen Jahren davor, kein neues Buch, allerdings gibt es acht Neuauflagen, die meisten stark ergänzt und überarbeitet, sowie einige mit Vorwort versehene Vortragszyklen. Auch dieser Umgang mit seinen Veröffentlichungen deutet auf eine Zäsur hin und auf die Besonderheit des Buches *Von Seelenrätseln* und des Jahres 1917.

Forschen mit dem inneren Kalender

Keine andere anthroposophische Idee ist so eng mit der Biographie Rudolf Steiner verflochten wie die der Dreigliederung des Menschen. Sie umfasst sein ganzes Erwachsenenleben. Im Verständnis des langen Weges dahin

22) Rudolf Steiner: *Erdensterben und Weltenleben. Anthroposophische Lebensgaben. Bewusstseins-Notwendigkeiten für die Gegenwart und Zukunft* (GA 181), Dornach 1991, S. 29.

23) Rudolf Steiner: *Erdenwissen und Himmelerkenntnis* (GA 221), Dornach 1998, S. 46.

24) Z.B. Rudolf Steiner: *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung* (GA 7), Dornach 1987, S. 147 oder ders.: *Vom Einheitsstaat zum dreigliedrigen sozialen Organismus* (GA 334), Dornach 1983, S. 233.

25) Rudolf Steiner: *Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt. Der Sturz der Geister der Finsternis* (GA 177), Dornach 1999, S. 85.

Die Gesamtkomposition der *Allgemeinen Menschenkunde*

Peter Loebell

Ohne Zweifel bilden die 14 Vorträge Rudolf Steiners, die unter dem Titel *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* veröffentlicht wurden, das bedeutendste theoretische Fundament der 1919 gegründeten Waldorfschule.¹ Generationen von Waldorflehrern haben seitdem diese Texte in seminaristischer Arbeit studiert, um sich auf ihre Unterrichts- und Erziehungstätigkeit vorzubereiten. Da die mündlichen Ausführungen Steiners in der Zeit vom 21. August bis 5. September 1919 von Tag zu Tag aufeinander aufbauen, liegt es nahe, sie in der ursprünglichen Reihenfolge zu studieren. Der Vortragende entfaltete seine Gedanken in Gegenwart der künftigen Lehrpersonen, so dass sich die Bedeutung und Konnotationen der verwendeten Wörter fortwährend veränderten – wie es für gesprochene Sprache charakteristisch ist. Für ein Verständnis ist es daher notwendig, die Formulierungen in ihrem jeweiligen Kontext und insbesondere in Bezug auf den Stellenwert im Rahmen des gesamten Vortragszyklus zu deuten. Dabei sind auch die weiteren Ausführungen über methodisch-didaktische Fragen, sowie die *Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge* zu berücksichtigen, die sich während des gleichen Zeitraums an den identischen Zuhörerkreis richteten.

Im September des folgenden Jahres hielt Steiner wiederum vor dem gleichen Zuhörerkreis – den Lehrerinnen und Lehrern der ersten Waldorfschule – vier Vorträge, in denen er drei maßgebliche methodische Hinweise zum Umgang mit der anthroposophischen Menschenkunde gab: »Also haben wir: Zuerst ein Aufnehmen oder Wahrnehmen der Menschenkunde, dann ein Verstehen, ein meditierendes Verstehen dieser Menschenkunde, indem wir in uns immer mehr hineingehen, innerlich hineingehen, wo die Menschenkunde empfangen wird von unserem ganzen rhythmischen System, und dann haben wir ein Erinnern

1) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. 14 Vorträge, gehalten in Stuttgart 1919 (GA 293), Dornach 1992.

für Denkmöglichkeiten, die nicht im Text vorgegeben sind, die der Text gleichsam erst *provoziert*.

Immer wieder findet sich bei Steiner ein Hin und Her, ein Wechselspiel zwischen *Differenzierung* und *Zusammenschau*, ähnlich wie im Werk *Goethes*.¹⁶ Im Wesensglieder-Kapitel seiner *Theosophie*, nachdem er ein differenziertes Begriffsgefüge aufgebaut hat, führt er das Gegliederte in ein lebendiges Ganzes als eine Folge von Tätigkeiten zurück: »Will man den ganzen Menschen erfassen, so muss man ihn aus den genannten Bestandteilen zusammengesetzt denken. Der Leib baut sich aus der physischen Stoffwelt auf, so dass dieser Bau auf das denkende Ich hingeeordnet ist. Er ist von Lebenskraft durchdrungen und *wird* dadurch zum Ätherleib oder Lebensleib. Als solcher schließt er sich in den Sinnesorganen nach außen auf und *wird* zum Seelenleib. Diesen durchdringt die Empfindungsseele und *wird* eine Einheit mit ihm [...]«. ¹⁷

Der mit bemerkenswerter Präzision formulierte Absatz wirkt wie ein Mantra, ähnlich wie das *Ecce Homo*-Gedicht, mit dem Steiner wenige Wochen vor der Begründung der Waldorfschule das Begriffsgefüge seiner Lehre von der Dreigliederung der Seelenvermögen künstlerisch ausgeformt hat:

In dem Herzen
Webet Fühlen,

In dem Haupte
Leuchtet Denken,

In den Gliedern
Kraftet Wollen.

Webendes Leuchten,
Kraftendes Weben,
Leuchtendes Kraften:
Das ist – der Mensch.¹⁸

16) Andrew Jaszi: *Entzweiung und Vereinigung. Goethes symbolische Weltanschauung*, Heidelberg 1973.

17) Rudolf Steiner: *Theosophie* (GA 9), Dornach 1955, S. 55. Hervorhebungen J. K.

18) Rudolf Steiner: *Wahrspruchworte* (GA 40), Dornach 2005, S. 140.

der Kollegen, wie Fantasiekräfte wach werden und eine Vielzahl an Vorschlägen gemacht werden, um diesen werdenden Menschen auf seinem weiteren Weg zu begleiten.

Natürlich müssen diese Vorschläge darauf geprüft werden, ob sie einer lebendigen Pädagogik entsprechen, mit anderen Worten, ob sie pädagogisch relevant und durchführbar sind.

Dies wird gelingen, wenn Grundkenntnisse der anthroposophischen Anthropologie (Menschenkunde) im Kollegium vorhanden sind oder der Gesprächsleiter über ein entsprechendes Wissen verfügt. (Dieses sei hier angeführt, um dem Eindruck vorzubeugen, eine solche Angelegenheit wie eine Kinder- oder Schülerbesprechung erledige »von selbst«).

Die Arbeit endet mit Vorschlägen aus dem pädagogischen Bereich (eventuell ergänzt durch Vorschläge aus dem therapeutischen Bereich. Zuerst aber versuchen wir, die heilende Wirkung der Pädagogik zu nutzen).

Wieder soll versucht werden zu schildern, was die Wirkung ist. Eigentlich erlebt man immer, wie die Kollegen genau die richtigen Wahrnehmungen und Schlussfolgerungen haben, *oft ohne, dass sie es von sich selbst wissen*.

Es braucht das Ohr, das nicht nur zuhört, sondern das im Zuhören innerlich mitlebt, urteilt, Evidenz zu erleben versucht. Wenn gesagt werden kann: »ja, es stimmt«, ist Bewusstsein für die Sache erweckt. Was manchmal fehlt in diesen Besprechungen, ist die Instanz, die den Kollegen sagt: »Ja, ihr wart richtig, denn die Sache liegt so und so«. Eine solche Instanz kann sich aber ein Kollegium erwerben. Was liegt da vor?

Am Ende seines Wirkens in Deutschland, am Schluss eines seiner letzten Vorträge, die Steiner in Stuttgart halten konnte, sprach er ein sechszeiliges Gedicht, man könnte es auch ein Merkwort oder Wahrpruchwort nennen.²⁸

Dem Stoff sich verschreiben
Heißt Seelen zerreiben.

Im Geiste sich finden
Heißt Menschen verbinden.

28) Rudolf Steiner: *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens* (GA 308), Vortrag vom 11. April 1924 in Stuttgart, Dornach 1986, S. 89.

Erziehungskunst: Annäherung an einen Fundamentalbegriff

Roland Halfen

Die Ausgangslage

Der Ausdruck »Erziehungskunst« besitzt im Selbstverständnis der Waldorfpädagogik seit je her einen herausragenden Status. Mag man auch zögern, ihn als zusammenfassenden Oberbegriff für alles heranzuziehen, was sich an Waldorfschulen so abspielt, so markiert er ohne Zweifel als ideeller Fluchtpunkt aller methodischen Kraftlinien den Ort, an dem sich noch die entferntesten didaktischen Parallelen zu schneiden vermögen; einen Ort, an dem die verschiedensten pädagogischen Intentionen zusammenlaufen und von dem her sie ihre Orientierung erhalten sollen.

Dabei hat die Waldorfpädagogik den Terminus keineswegs erfunden. Er lässt sich finden bereits im 18. Jahrhundert an prominenter Stelle bei Immanuel Kant, der für seine *Vorlesungen zur Pädagogik* (als Teil der allgemeinen Sittenlehre) das 1780 erschienene *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer* von Friedrich Samuel Bock zugrunde legte.¹ Bock, damals Konsistorialrat und Professor für [alt]griechische Literatur an der Akademie von Königsberg, nennt in seiner *Vorrede*² unter der Literatur der letzten fünfzig Jahre nur fünf Werke, die seiner Ansicht nach als Lehrbuch überhaupt in Frage kämen, unter ihnen Johann Peter Millers *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst* von 1769.³ Doch weder das eine noch das andere Werk macht es sich zur Aufgabe, den Begriff der Kunst oder des Künstlerischen eigens ins Auge zu fassen; bei Bock fungiert der Terminus Erziehungskunst

1) Friedrich Samuel Bock: *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*, Königsberg und Leipzig 1780.

2) Ebd., S. IV

3) Johann Peter Miller: *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst*, Göttingen 1769.

Der künstlerische Weg von der Menschenkunde zur Unterrichtsmethode Schritte der Individualisierung

Claus-Peter Röh

»Vollständiges Ich zu sein ist eine Kunst.

Man kann und man ist, was man will.

Man ist mehr oder weniger Ich, je nachdem man will«.

Novalis¹

Zu den zentralen Zielen der Waldorfpädagogik gehört es, sowohl in der inneren Haltung, wie in jedem täglichen Schritt des Unterrichts die Individualität des Kindes wahrzunehmen und zu achten. Eine »Erziehung zur Freiheit« kann sich in dem Maße verwirklichen, wie es ihr gelingt, die geistige Autonomie des jungen Menschen so zu fördern, dass dieser sein Lernen und Leben aus eigener produktiver Kraft ergreift und gestaltet. Im Blick auf die Aus- und Fortbildung des Waldorfpädagogen führt dieses Kernziel unmittelbar zu der methodischen Fragestellung: – Wie können die grundlegenden Gedanken des Studiums der *Allgemeinen Menschenkunde*² die Haltung des Erziehers so anregen und verwandeln, dass sie zu der Fähigkeit führen, einen schöpferischen, individualisierenden Unterricht zu verwirklichen?

Um diesen Weg von der allgemeinen zur individualisierten Handhabung der Menschenkunde zu beschreiben, wird im Folgenden eine Darstellung der Wirksamkeit der Menschenkunde ins Verhältnis gesetzt zu heutigen erziehungswissenschaftlichen Fragen und zur Bedeutung des Künstlerischen in der Pädagogik.

1) Novalis: *Fragmente*, in: *Schriften*, Band 2, *Das Philosophische Werk I.*, Hrsg. Richard Samuel, Stuttgart 1960, S. 294.

2) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992.

und Sätzen werden die ersten Adjektive gewählt: »*die schon fertigen ... ziemlich schmutzig*«.

Zusammenfassung und Ausblick

Im Vergleich der jeweils ersten drei Sätze zu den drei nachfolgenden zeigt sich eine deutliche Übereinstimmung in der Art der individuell gewählten sprachlichen Ausdrucksformen. Offensichtlich befinden sich die elf- bis zwölfjährigen Schüler im Verfassen ihrer freien Nacherzählungen schon auf den Weg zu einem ureigenen Sprachstil: Ihre individuelle Auswahl und Betonung der sprachlichen Ausdrucksmittel beginnt mit der Ausprägung der ersten Sätze und setzt sich durch die weitere Erzählung fort. So entsteht in der Art der Wortwahl und der Formulierung ein sprachliches Werk, das in seiner Ganzheit dem Wesen dieses individuellen Kindes entspricht.

Der eingangs erfragte methodische Weg von der allgemeinen zur individualisierten Menschenkunde findet in den hier beschriebenen Aufsätzen eine Konkretisierung, die zu weiteren Fragestellungen anregt:

- Wie entwickelt sich der individuelle Sprachstil durch die nächsten Schuljahre hindurch bis in die Oberstufe?
- Wie verhält sich die Individualisierung des Sprachlichen im Verhältnis zu anderen Äußerungen und Fähigkeiten des jeweiligen Schülers?
- Wie sind jene Augenblicke des Unterrichts zu beschreiben, in denen ein staunendes Gewahrwerden der Individualität möglich wird?
- Wie erschließt sich für Erziehende und Unterrichtende aus den verschiedenen Ausdrucks- und Lebensebenen ein ganzheitliches Bild des Schülers?

In dem Masse, wie es Lehrern und Erziehern gelingt, den Blick für das sich entwickelnde Wesen des Kindes zu üben, können sich neue Räume der Begegnung, der Entwicklung und des Lernens bilden: Je größer das Interesse der Lehrerin oder des Lehrers an der sich immer wieder neu zeigenden Individualität des Kindes wird, desto adäquater können die nächsten Arbeitsschritte und Aufgaben ausgewählt werden. Eine solche Dynamik auf der Lehrerseite von Aufmerksamkeit, Achtung, Interesse und individueller An-

Die Sinneslehre als Menschenkunde

Zum achten Vortrag

Peter Lutzker

In den Sinnesorganen wird etwas Geistiges aktiv, das mit keinem anderen Geschehen im Organismus vergleichbar ist. Hier wird ja vorbereitet, prozessual vorbereitet, im Hinwenden zum Leib vorbereitet, dass der Mensch ein selbstbewusstes Wesen sein kann, ein Wesen, das in den Wahrnehmungsinhalten erwacht, sich begreift und das Dasein erfüllt. Die Sonderstellung der Sinne gegenüber allen anderen Körperorganen beruht schließlich darauf, dass durch sie ein zweites Leben neben dem Leben des Leibes möglich wird. Das Ich findet sich als Erdenwesen zurecht, weil es Sinnesorgane ergreifen kann.¹

Einleitung: Das Studium der Menschenkunde

Die *Allgemeine Menschenkunde* Rudolf Steiners stellt einzigartige Herausforderungen sowohl an diejenigen, die Waldorfpädagogik studieren, als auch an diejenigen, die sie unterrichten. Auf der einen Seite macht Rudolf Steiner immer wieder deutlich, dass das intensive Studium der Menschenkunde zu den essentiellen und unverzichtbaren Grundlagen der Waldorfpädagogik gehört. Auf der anderen Seite ist es ebenso deutlich, dass diese Art von Wissen und Können, welche hier angestrebt worden ist, ganz andere Erfordernisse stellt als das sonstige Fachwissen und methodisches Können, welches ebenfalls zur Lehrerbildung gehört.

Das Studium der Menschenkunde ist auf vielschichtige Weise als eine lebenslange Aufgabe zu verstehen, welche auch einen meditativen Umgang im Sinne einer kontemplativen Forschung beinhaltet. Jedoch steht den Studenten in der Lehrerbildung nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung. In nur ganz wenigen Fällen bringen sie auch ein anthroposophi-

1) Herbert Sieweke: *Anthroposophische Medizin: Studien zu ihren Grundlagen*. Bd. II, *Gesundheit und Krankheit*, Dornach 1994, S. 154.

Von der Menschenkunde zur Erziehungskunst

Zum neunten Vortrag

Walter Hutter

Die Urteilsentwicklung als Lernleistung wird im Jugendalter besonders relevant. Der Oberstufenunterricht fördert bestenfalls die individuelle Qualifizierung jedes Einzelnen dafür, dass er sich in der Welt beheimaten kann, Sinnstrukturen selbsttätig (aktiv) aufschließen kann und in einem Prozess des beurteilenden Verstehens seine Lebenswirklichkeit annehmen und bejahen kann. Welche Rolle spielt der Pädagoge in diesem Selbstverwirklichungsvorgang? Rudolf Steiner begründete die Waldorfpädagogik in einer Vortragsreihe¹ im Vorfeld der Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart.

Es war eine komprimierte, intensiv gefasste und neuartige Lehrer-Ausbildung, in der Steiner das lebendige Interesse des Lehrers für »alles, was in der Welt vorgeht« und eine vertiefte Menschenerkenntnis als Grundlage und Ausgangspunkt für die Unterrichtspraxis an Waldorfschulen ansah. Wesentlich war für ihn nicht das Aufstellen einer endgültigen pädagogischen Theorie sondern das Anregen einer Fragehaltung. Für den Oberstufenunterricht solle die pädagogische Orientierung auf die Charakteristiken des Jugendalters (menschkundlich) eingehen.

Was können wir heute aus diesen Anregungen für unsere pädagogische Aufgabe, für eine Pädagogik der Zukunft für das Jugendalter gewinnen? Dieser Frage soll hier nachgegangen werden.

Menschenkunde als Element der Lehrerbildung

Ziele der Lehrerbildung für die Oberstufe sind zweifelsohne die Reflexions- und Handlungsfähigkeit sowie die Kompetenz im Feld von Transfermöglichkeiten der fachlichen Expertise, so dass anhand z.B. der Mathematik eine

1) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992.