

DAS DENKEN IN DER WALDORFPÄDAGOGIK

In welchem Zusammenhang stehen die Grundlagen von Rudolf Steiners Erkenntnistheorie, Menschenkunde und Didaktik in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes?

Ulrike Garrido Mendoza

Rudolf Steiner University College, Norway
International Master Degree Programme
Master Thesis 2008

„Kein Vogel, der singen
möchte in einem
Gebüsch von Fragen.“

René Char

ABSTRACT

There are two main concerns of this thesis: One is to find a clear picture of how thinking is being understood in Waldorf Education and how its development is supported methodologically. The other is, on this basis, to open up discussions and reflections on *how methods* of teaching affect children.

The title of the thesis is: *Thinking in Waldorf Education. How are R. Steiner's concept of thinking, Study of Man and didactics related to the child's development of thinking?*

The thesis commences with an introduction to R. Steiner's concept of thinking as a background to the following questions:

1. Can one find among the widespread remarks of R. Steiner an inner concept, a homogeneous conception of the development of the child's thinking? Since this hasn't been given explicitly in Steiner's works, can it be found implicitly?

There follows a detailed description about the child's development of thinking from age 3 to 21. This chapter is complemented by a comparison of the concepts of J. Piaget and R. Steiner on the development of the child's thinking.

2. How is the child's development of thinking being supported in Waldorf Education methodologically?

Here different methodological examples are given which show that Waldorf Education is based on a very concise step by step methodology of how to support the development of the child's thinking.

The thesis concludes with a sidelong glance at modern neurobiological findings on the development of thinking, with another sidelong glance at High Stake Testing in the United States, and with some questions and aspects on Waldorf teacher training.

DANK

An dieser Stelle möchte ich von ganzem Herzen all denjenigen danken, die mich in meiner Arbeit unterstützt haben.

Mein Dank gilt meinen Kollegen in Witten-Annen, die mir ermöglicht haben am International Master Degree Programme teilzunehmen. Insbesondere danke ich C. Greshake-Ebding, W. Fackler, J. Kiersch, E. Schieferdecker und H.-G. Wyneken. Außerdem danke ich ganz herzlich Frau Eschert für die Möglichkeit die Kinder im Kindergarten zu erleben und mit ihr über sie zu sprechen.

Ich danke R. Weidemann, Hinrich Weidemann, I. Sommer, Henning Weidemann, A. Föllner und I. Schwolow für viele anregende Gespräche, Ermutigung, technische Unterstützung und wunderbares Essen.

Meinen Mitstudenten danke ich für die schöne Zeit, die ich mit ihnen erleben konnte. Die interessanten Gespräche in den Kursen, die vielen Einzelgespräche, ihr wunderbar erfrischender Humor und die erholsamen Spaziergänge mit ihnen haben dieses Studium zu einer unglaublichen Bereicherung werden lassen.

E. und W. Køttker danke ich für ihre liebevolle Aufnahme und Unterbringung, wenn die Flüge und die Verbindungen von oder nach Foldsæ zu meiner Freude nicht miteinander kompatibel waren.

David Brierley, Bo Dahlin und Aksel Hugo danke ich für ihr außerordentlich gut durchdachtes, wohl abgestimmtes Studienprogramm. Ich danke ihnen für ihre hervorragende inhaltliche Arbeit und das Niveau ihrer Arbeit, gepaart mit einem ungewöhnlich aufmerksamen Einbeziehen der Studenten in alle anliegenden Fragen und einem herzlichen Umgang, der seinesgleichen sucht.

Mein ganz besonderer Dank gilt Aksel Hugo als Mentor - ich hätte keinen besseren finden können.

Der GLS Bank in Bochum und der Evidenzstiftung in Arlesheim danke ich, dass sie mir dieses Studium finanziell ermöglicht haben.

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	2
DANK	3
INHALTSVERZEICHNIS	4
1. EINLEITUNG	10
1.1 <i>Kinder werden zu „Turboschülern“ gemacht</i>	10
1.2 <i>Fragen im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik</i>	12
2. FRAGESTELLUNG	13
3. GLIEDERUNG DER ARBEIT	16
3.1 <i>R. Steiners Begriff des Denkens</i>	16
3.2 <i>Wie entwickelt sich das Denken des Kindes nach R. Steiner zwischen dem 3.- und 21. Lebensjahr?</i>	17
3.3 <i>Wodurch wird die Entwicklung des Denkens in der Waldorfschule methodisch-didaktisch unterstützt?</i>	18
3.4 <i>Welche Aspekte und Fragen ergeben sich in diesem Kontext für die Ausbildung des Waldorflehrers?</i>	18
4. METHODE	19
I. DER DENKBEGRIFF RUDOLF STEINERS	21
1. DER KRITISCHE RATIONALISMUS - „ERKENNEN VON INNEN“	21
2. DER EMPIRISMUS - „ERKENNEN VON AUSSEN“	22
3. VERORTUNG DES ERKENNTNISBEGRIFFS RUDOLF STEINERS	22
3.1 <i>Denken und Wahrnehmen</i>	23
3.2 <i>Die Sonderstellung des Denkens</i>	24
3.3 <i>Das Denken als gesetzmäßiger Zusammenhang</i>	25
3.4 <i>Das Denken als Wahrnehmungsorgan</i>	27
3.5 <i>R. Steiners Monismus</i>	28
3.6 <i>Verstand und Vernunft</i>	29
3.7 <i>Denken als produktive Tätigkeit</i>	30
3.8 <i>Denken und Freiheit</i>	30
3.9 <i>„Erkennen von innen“ - „Erkennen von außen“ - „Erkennen dazwischen“</i>	32
3.10 <i>Zusammenfassung</i>	34
4. SCHLUSS, URTEIL, BEGRIFF IN DER ERKENNTNISTHEORIE R. STEINERS	36
4.1 <i>Der Schluss</i>	37
4.2 <i>Das Urteil</i>	37
4.3 <i>Der Begriff</i>	38

II. WIE ENTWICKELT SICH DAS DENKEN DES KINDES ZWISCHEN DEM 3.UND

21. LEBENSJAHR?	39
1. GRUNDLEGENDES	39
1.1 Reinkarnation	39
1.2 Das Ich	40
1.3 Der Seelen - oder Astralleib	41
1.4 Der Bildekräfte- oder Ätherleib	41
1.5 Der Physische Leib	42
2. BESONDERE CHARAKTERISTIKA DES ERSTEN JAHRSEIBTS	43
2.1 Das erste Jahrsiebt: Ich - Leib - Welt	43
2.2 Das Kind ist „ganz Sinnesorgan“	44
2.3 Das Kind ist „naturhaft religiös“, es ist ein „Nachahmer“	45
2.4 Das „andere Wahrnehmungsvermögen“	45
2.5 Das Geistig-Seelische des Kindes konfiguriert seinen Leib.	46
2.6 Die Verantwortung des Erwachsenen	46
3. DIE ENTWICKLUNGSSTUFEN IM ERSTEN JAHRSEIBT IM EINZELNEN	47
3.1 Der Ätherleib wird „geboren“	48
3.2 Das Kind zwischen 0 und 2 $\frac{1}{3}$ Jahren	50
3.3 Das Kind zwischen 2 $\frac{1}{3}$ und 4 $\frac{1}{3}$ Jahren: Die Eigentümliche Fantasie	51
3.4 Das Kind zwischen 4 $\frac{1}{3}$ und 7 Jahren: Eigene Spielstrategien	52
4. DAS DENKEN DES KINDES IM ERSTEN JAHRSEIBT	53
4.1 Entwicklungsstufen des Denkens im ersten Jahrsiebt	53
4.2 Dem Denken Vorausgegangenes	53
4.3 Das Denken zwischen dem 3. und dem 5. Lebensjahr	53
4.4 Unmittelbare Denkerfahrung	54
4.6 Das Denken zwischen dem 5. und dem 7. Lebensjahr	55
5. ERGÄNZENDE ÄUSSERUNGEN R. STEINERS ZU DIESEM KONTEXT	55
5.1 Freie Entfaltung des Gedächtnisses	55
5.2 Das Denken wird am Tun erprobt: „Tastendes Denken“	56
5.3 Fantasie anregendes und Fantasie beeinträchtigendes Spielzeug	57
5.4 Das Kind erzieht sich selbst	57
6. ZWISCHENBILANZ DES ERSTEN JAHRSEIBTS	58
6.1 Pädagogische Konsequenzen	60
6.2 Fragen	60
7. DIE ENTWICKLUNGSSTUFEN DES KINDES IM ZWEITEN JAHRSEIBT	61
7.1 Das zweite Jahrsiebt: Von Seele zu Seele	61
7.2 Seelischer Innenraum bildet sich aus	61
7.3 Seelische Umgestaltungsprozesse im 2. Jahrsiebt	62
7.4 Verschiedene Qualitäten des Erlebens der Welt	63
7.5 Das Muskel- und Atmungssystem wirken zusammen	64

7.6	<i>Das Muskelsystem ergreift den Knochen</i>	64
7.7	<i>Das Ich kommt im Knochen an</i>	65
7.8	<i>Der Astralleib wird „geboren“</i>	65
8.	DAS SIEBENJÄHRIGE KIND	67
8.1	<i>Denken, Fühlen und Wollen stehen für das Lernen zur Verfügung</i>	67
8.2	<i>Ein eigener seelischer Innenraum bildet sich aus</i>	68
8.3	<i>Das Denken „schält“ sich heraus</i>	68
8.4	<i>Ein inneres Begreifen und Ordnen der Zusammenhänge beginnt</i>	69
9.	DAS NEUNJÄHRIGE KIND: DER ERSTE RUBIKON	70
9.1	<i>Ich ≠ Welt</i>	70
9.2	<i>Das Ich-Erlebnis: ein Erdbeben</i>	70
9.3	<i>Ich - Du</i>	71
9.4	<i>Wie bist Du? Wie ist die Welt?</i>	71
9.5	<i>Das Selbstbewusstsein erwacht</i>	72
10.	DAS ZWÖLFJÄHRIGE KIND: DER ZWEITE RUBIKON	73
10.1	<i>Geist ≠ Materie</i>	73
10.2	<i>Aufbrechen des Konflikts</i>	74
10.3	<i>Eine neue Ich - Du / Ich - Welt - Beziehung</i>	74
11.	DER JUGENDLICHE ZWISCHEN 12 UND 14 JAHREN	75
11.1	<i>Jungen: Rückzug ins eigene Innere</i>	75
11.2	<i>Mädchen: „Flucht ins Miteinander“</i>	76
11.3	<i>Das Festland liegt zurück, das neue Ufer ist noch fern</i>	76
12.	DAS DENKEN DES KINDES IM ZWEITEN JAHRSEBT	77
12.1.	<i>Das Denken zwischen dem 7. und 9. Jahr</i>	77
12.2	<i>Das Denken zwischen dem 9. und 12. Jahr</i>	78
12.3	<i>Das Denken zwischen dem 12. und dem 14. Jahr</i>	78
13.	ERGÄNZENDE GESICHTSPUNKTE:	79
13.1	<i>Das Denken wird am Fühlen erprobt</i>	79
13.2	<i>Das Gefühlsurteil wird ausgebildet</i>	79
13.3	<i>Kausalgefühl, Ursachengefühl, ästhetisches Urteil</i>	80
13.4	<i>Übergangsphasen</i>	81
14.	ZWISCHENBILANZ DES ZWEITEN JAHRSEBTS	81
15.	ERGÄNZENDE ASPEKTE	84
15.1	<i>Die Wirkung zu früh beanspruchter Kräfte</i>	84
15.2	<i>Exkurs: Zur Rolle der „geliebten Autorität“</i>	84
16.	DAS DRITTE JAHRSEBT	85
16.1	<i>Alles ist neu</i>	85
16.2	<i>Die Qualitäten des Astralleibes: Aufbruch in ein neues Leben</i>	86
16.3	<i>Der Geist „erwacht“: Intellekt, Ethik, Wahrheit, Religiosität, Freiheit</i>	86

17. DER INTELLEKT	87
17.1 <i>Vom Bildhaften zum Abstrakten</i>	87
18. DAS DENKEN IM DRITTEN JAHRSEBT	89
18.1 <i>„Ich - (M)Ich“</i>	89
18.2 <i>Der Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren</i>	90
18.3 <i>Das Urteil wird am eigenen Empfinden erprobt</i>	90
18.4 <i>Nach der Pubertät</i>	91
18.5 <i>Zwischen 16 und 18 Jahren: Das Denken wird am eigenen intellektuellen Urteil erprobt und dem der anderen</i>	91
18.6 <i>Äußere Selbstsicherheit ≠ innere Zartheit</i>	92
18.7 <i>Um das 17./18. Lebensjahr</i>	92
18.8 <i>Das Zusammenwirken von Denken, Fühlen und Wollen um das 16.-18. Lebensjahr</i>	93
19 DIE ENTWICKLUNG DES ICH	94
19.1 <i>Der Weg von außen nach innen</i>	94
19.2 <i>Der Weg von innen nach außen</i>	96
19.3 <i>Um das 21. Lebensjahr: Das Denken wird am Leben erprobt</i>	97
20. ZWISCHENBILANZ DES DRITTEN JAHRSEBTS	97
21. MENSCHENKUNDLICHE ERGÄNZUNG	99
21.1 <i>Schluss, Urteil, Begriff in der Entwicklung des Denkens des Kindes</i>	99
21.2 <i>Schluss, Urteil, Begriff innerhalb des zweiten Jahrsiebts</i>	99
22. RESÜMEE	100
23. FRAGEN	105
23.1 <i>Weitere Fragen</i>	106
24. EXKURS I: JEAN PIAGET UND RUDOLF STEINER ÜBER DIE ENTWICKLUNG DES DENKENS	107
24.1 <i>Die erkenntnistheoretischen Ausgangspositionen Piagets und Steiners</i>	108
24.2 <i>Das Erkennen bei Piaget</i>	109
24.3 <i>Gegenüberstellung der Erkenntnisbegriffe von Piaget und Steiner</i>	110
25. PIAGETS ENTWICKLUNGSSTUFEN DES DENKENS	111
25.1 <i>Die sensomotorische Stufe zwischen 0 - 18 Monaten</i>	111
25.2 <i>Die Präoperationale Stufe: 18 Monate bis 7 Jahre</i>	112
25.2.1 <i>Das symbolische und vorbegriffliche Denken</i>	112
25.2.2 <i>Übereinstimmungen zwischen Piaget und Steiner:</i>	113
25.2.3 <i>Das anschauliche Denken</i>	114
25.3 <i>Die Konkreten Operationen: zwischen 7- 8 und 11- 12 Jahren.</i>	114
25.3.1 <i>Gegenüberstellung Piaget - Steiner</i>	115
25.4 <i>Die formalen Operationen ab 11-12 Jahren</i>	116
25.4.1 <i>Gegenüberstellung Piaget - Steiner</i>	116
26. RESÜMEE	117

III. AUF WELCHE WEISE WIRD DIE ENTWICKLUNG DES DENKENS DES KINDES IN DER WALDORFPÄDAGOGIK METHODISCH - DIDAKTISCH UNTERSTÜTZT?	119
1. AUFGABEN DES WALDORFLEHRERS	119
1.1 <i>Der analytische und der therapeutische Blick des Lehrers</i>	119
1.2 <i>Unterrichtsgestaltung als Kunst</i>	120
2. ASPEKTE ZUR DIDAKTIK	121
2.1 <i>Analyse und Synthese</i>	122
2.1.1 <i>Die Auswirkung der Methodik des Unterrichtens auf die seelische Haltung des Kindes</i>	124
2.1.2 <i>Auswirkungen dieser Methode auf die Entwicklung des Denkens</i>	125
2.1.3 <i>Konsequenzen für den Lehrer</i>	126
2.2 <i>Begriffe, die wachsen können</i>	126
2.2.1 <i>Was macht „lebendige Begriffe“ aus?</i>	129
2.3 <i>Die Stimmung des erwartungsvollen Lebens</i>	130
2.3.1 <i>Unverstandenes</i>	132
3 DREI METHODEN DES UNTERRICHTENS	133
3.1 <i>Erneuter Exkurs zum Aufgabenfeld des Klassenlehrers</i>	135
3.2 <i>Methodische Hinweise R. Steiners</i>	135
3.3 <i>Klasse 1 - 3: Der Lehrer gibt das Bild</i>	136
3.3.1 <i>Das Tun als Bild</i>	137
3.3.2 <i>Die Ausbildung des Denkens im Zusammenhang mit körperlicher Geschicklichkeit</i>	138
3.4 <i>Klasse 4 - 5: Der Lehrer gibt das Bild und charakterisiert</i>	139
3.5 <i>Klasse 6 - 8: Bild - Charakterisieren - Gesetz / Prinzip</i>	139
3.6 <i>Resümee</i>	141
3.7 <i>Ergänzung: Freilassende Aufgaben</i>	143
4. EXKURS II: ERGEBNISSE DER NEUROBIOLOGISCHEN FORSCHUNG	146
4.1 <i>Lernen - ein aktiver Vorgang</i>	146
4.2 <i>Üben macht den Meister</i>	147
4.3 <i>Emotionale Beteiligung fördert den Lernprozess</i>	147
4.4 <i>Angst lähmt, unverhoffte Bestätigung motiviert</i>	147
4.5 <i>Neues prägt sich besonders ein</i>	148
4.6 <i>Im Schlaf wird Gelerntes verarbeitet</i>	148
4.7 <i>Erst Können, dann Wissen</i>	148
4.8 <i>„Freilassende Aufgaben“</i>	149
4.9 <i>Lernen aus eigenem Antrieb</i>	149
4.10 <i>Reifungsphasen des Gehirns</i>	149
4.11 <i>Mittun aktiviert</i>	150
4.12 <i>Lernen durch den Mitmenschen</i>	150
4.13 <i>Exkurs: Woher kommen die Gedanken?</i>	150

5. EXKURS III: BILDUNGSSTANDARDS IN DEN USA	152
<i>5.1 Folgen des High Stake Testing</i>	152
IV. WELCHE ASPEKTE UND FRAGEN ERGEBEN SICH FÜR DIE AUSBILDUNG DES WALDORFLEHRERS?	155
<i>1.1 Der Lehrer als Lernender</i>	155
<i>1.2 Selbsterziehung und Selbstumgestaltung durch künstlerisches Üben</i>	156
<i>1.3 Praktika</i>	157
<i>1.4 Wissenschaftliches Arbeiten</i>	158
<i>1.5 Der Lehrer als wahrnehmender Künstler</i>	158
<i>1.6 Fragen</i>	158
2. ZUSAMMENFASSUNG	159
3. RÜCKBLICK	164
LITERATUR	168

1. EINLEITUNG

Wer sich mit Fragen der Erziehung und der Pädagogik auseinandersetzt, steht einer unglaublich großen Vielzahl von verschiedensten wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Standpunkten, Kriterien und Interessen gegenüber. Kinder werden als *das* Investitionsprogramm für die Zukunft angesehen. Je früher mehr gelernt wird, desto besser. Das Potential, die „Ressourcen“ der frühen Lernmöglichkeiten und Lernfähigkeiten sollen besser ausgenutzt werden. Die Unternehmens- und Strategieberatung McKinsey spricht in Bezug auf Kleinkinder von einer „effizienteren Ausnutzung der Resource Humankapital“. Sie startete im Oktober 2006 die Initiative „Haus der kleinen Forscher“ mit einem Pilotprojekt in Berlin, das 2007 bundesweit ausgedehnt wurde. In diesem Projekt werden drei- bis sechsjährige Kinder mit naturwissenschaftlichen und technischen Fragen vertraut gemacht. Auch die Bildungskommission des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen sprach schon 1995 vom „Humankapital als Standortfaktor“ (Bildungskommission NRW Zukunft der Bildung 1995, S. 43). Die Einflussnahme der Wirtschaft spielt eine immer größere Rolle in der Schulpolitik. Wo bleibt da das Kind?

1.1 Kinder werden zu „TurboSchülern“ gemacht

Kinder werden eher als „kleine Erwachsene“ denn als Kinder mit eigenen Bedürfnissen angesehen. Allzu oft wird ihre Leistung in ein unmittelbares Verhältnis zum Status der Eltern gesetzt oder als Statussymbol von ihnen konsumiert. In Korea lernen Kinder im Kindergarten Englisch und gehen zusätzlich nachmittags in den Englischunterricht. Sie haben einen anstrengenden „Arbeitstag“ hinter sich, wenn sie abends müde und erschöpft nach Hause kommen. Zum „Einsteinjahr“ konnte man in Deutschland Dokumentationen sehen, in denen Kindergartenkinder vor den stolzen Erwachsenen die Relativitätstheorie „erklärten“.

Ein Blick in die Literatur, in Artikel, Programme und Dokumentationen über Bildungs- und Erziehungsfragen zeigt, was heute für Kinder als erstrebenswert angesehen wird: In den USA werden schon seit Jahren sogenannte „Super Babys“ wenige Monate nach ihrer Geburt auf eine Unterscheidung von Buchstaben und Bildern getrimmt. Mit drei Jahren lernen Kinder in den Pre-Schools dort lesen und schreiben.

„In Frankreich besuchen bereits 30 Prozent der Zweijährigen die Vorschule, die so genannte École Maternelle, deren Programm alles andere als reines Kinderspiel ist. In chinesischen Städten lösen Zweijährige anspruchsvolle mathematische Zuordnungsprobleme im Minutentakt“ (C. Jacobs 2006, S. 26).

Infolge der Ergebnisse der PISA-Studie und der ihr nachfolgenden Untersuchungen machen sich Stress und Druck bei Schülern, Eltern und Lehrern bemerkbar: In 29 Ländern werden Standards und Normen für alle Schüler und ihre Leistungen in den verschiedenen Fächern festgelegt, die es vom Kindergarten über die Vorschule bis zum Schulabschluss zu erfüllen gilt. Am 20. März 2008 berichtete das ZDFreporter Magazin von den neuesten Untersuchungsergebnissen einer Gesundheitsstudie der WHO, wonach 12 - 13 jährige Schüler in Deutschland ein Wochenprogramm von 50 Stunden zu bewältigen haben. Einzelne Schulen haben laut ZDF wegen des Drucks der Standards, die es aufgrund des sog. „Turboabiturs“ zu erfüllen gilt, innerhalb von drei Jahren bis zur 8 Klasse einen Rückgang von einem Drittel ihrer Schüler zu verzeichnen. Die extremsten Folgen der Standardisierung zeigen sich in dem in den USA im Zusammenhang mit dem „No Child Left Behind Act“ entwickelten High Stake Testing (siehe Kapitel III, Abschnitt 5).

„Wie soll man singen in einem Gebüsch von Fragen?“ Es stellen sich viele Fragen in diesem Zusammenhang. Hier seien stellvertretend nur einige wenige erwähnt: Nach welchen Kriterien wird die Erziehung der Kinder ausgesucht und bestimmt? Welche Inhalte, welche Methoden werden gewählt? Mit welcher Begründung? Welche gesellschaftlichen -, welche lernpsychologischen Leitbilder stehen dahinter? Welche Interessen, welche Ansichten liegen diesen zugrunde?

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass die tiefere Frage im Hintergrund dieses Geschehens die nach dem Menschen ist, die Frage danach, ob er ein Produkt, ein System, ein Wirtschaftsobjekt, „Humankapital“ ist, oder doch in seiner Würde als Mensch unantastbar? Und das Kind auch? Dies beinhaltet auch die Frage nach dem Denken über den Menschen.

1.2 Fragen im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik

Wer in seiner Auseinandersetzung mit den aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Fragen mit der Waldorfpädagogik in Berührung kommt, bemerkt, dass die dort vertretenen Ansichten den üblichen an vielen Stellen geradezu diametral gegenüberstehen. Dennoch haben Waldorfschulen einen großen Zulauf zu verzeichnen - oder vielleicht gerade deswegen? Waldorfschüler sollen erst relativ spät lernen, ein intellektuelles Urteil zu fällen; etwas, was absolut gegen den Mainstream geht, da dies heute den kleinen Kindern schon so früh wie möglich beigebracht wird. Andererseits lernen sie schon von der ersten Klasse an zwei Fremdsprachen in je drei Stunden pro Woche ohne Übersetzung und das bereits seit 1919. „Ist das nicht eine Überforderung?“ fragen Pädagogen und Eltern, die damit konfrontiert werden. In Waldorfschulen bleiben Schüler nicht sitzen und die Kinder bleiben in relativ großen Klassengemeinschaften von der ersten bis zur 12. Klasse zusammen. Auch dies gibt es in keiner anderen Schulform in Deutschland.

Darüber hinaus sind viele Methoden, die sonst überall selbstverständlich zur Anwendung kommen, in Waldorfschulen nicht gefragt: Es gibt dort weder Multiple-Choice-Tests, noch Standard-Testverfahren. Anstatt Kindern vorgefertigtes Wissen zu vermitteln, z. B. in Form von vorgegebenen Statements, Bildern zum Ausmalen oder Patterns, soll der Lehrer ihnen „Begriffe, die wachsen können“ vermitteln (siehe Kapitel III, Abschnitt 2.2). Wissen und Lernen werden nicht, wie beim High Stake Testing, auf quantifizierbare kognitive Fähigkeiten reduziert. In der Waldorfschule soll immer „der ganze Mensch“ und nicht nur das intellektuelle Vermögen des Kindes angesprochen werden. Dazu gehört auch, dass jeder Unterricht, gleichgültig, um welches Fach es sich handelt, künstlerisch gestaltet wird. Darüber hinaus erhalten die Kinder zusätzlich zu den üblichen Fächern eine große Vielfalt künstlerischer Fächer und Aufgaben, die in ihrer Bewertung schwer eindeutig klassifizierbar sind - oder anders ausgedrückt: die unter verschiedenen Perspektiven vollkommen verschiedene Beurteilungen ergeben können. Die Kreativität und das Denken der Kinder sollen dadurch angeregt werden, unter anderem auch dadurch, dass sie möglichst viele Aufgaben bekommen, deren Ergebnisse nicht vorgegeben und nicht vorgedacht sind (siehe Kapitel III).

Warum werden an Waldorfschulen diese Dinge so grundsätzlich anders gehandhabt?

Auch hier steht im Hintergrund die Frage: „Was ist der Mensch?“ und es gelten die oben gestellten Fragen: Nach welchen Kriterien wird die Erziehung der Kinder an einer Waldorfschule ausgesucht und bestimmt? Welche Inhalte, welche Methoden werden gewählt? Weswegen? Welche Interessen, welche Ansichten liegen diesen zugrunde? Davon handelt diese Arbeit.

2. FRAGESTELLUNG

Seit vielen Jahren setze ich mich beruflich, früher als Waldorflehrerin und jetzt als Dozentin, mit den in der Einleitung angedeuteten Fragen auseinander. Diese Auseinandersetzung dauert an, heute vor allem in Bezug auf das Vermitteln methodischer und didaktischer Fragen an Studenten.

In Bezug auf das konkrete Unterrichten in der Schule hatte ich mich schon als Klassen- und Fremdsprachenlehrerin immer wieder gefragt: Warum soll in jeder Stunde von der ersten Klasse an das Fühlen der Kinder angesprochen werden? Was ist der Grund dafür, dass die Fantasie des Kindes nicht in „spanische Stiefel“ geschnürt werden soll (Steiner 1978, S. 135, GA 303¹)? Was ist der Grund dafür, dass R. Steiner an verschiedenen Stellen so sehr betont, dass die Kinder „lebendige Begriffe“ (Steiner 1998, S. 139, GA 293) statt „toter Begriffe“ (Steiner 1998, S. 141, GA 293) lernen und nicht zu früh urteilen sollen? Welche Anschauung des Denkens des kleinen Kindes liegt seinen Schriften zugrunde? Was ist mit diesen Äußerungen gemeint, und weswegen legt R. Steiner darauf offensichtlich so großen Wert²?

Während meiner Arbeit als Dozentin gesellten sich andere Fragen dazu: Gibt es in diesen weit verstreuten einzelnen Angaben eine einheitliche Anschauung R. Steiners in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes, und wie steht eine solche im Verhältnis zu seinem erkenntnistheoretischen Denkbegriff und zu seiner Didaktik?

¹ GA verweist auf die Gesamtausgabe der Werke R. Steiners

² Dieses Thema wird in mindestens 16 Büchern von R. Steiner angesprochen. Diese werden in Kapitel III, Abschnitt 2.2 im Einzelnen erwähnt.

All diese Fragen haben mich dazu veranlasst darüber nachzuforschen, wie in der Waldorfpädagogik das Denken des Kindes gesehen wird, und in welcher Weise im Unterricht die Entwicklung des Denkens methodisch unterstützt wird.

Bestärkt wurde ich in meiner Suche durch zwei immer wieder auftretende Erfahrungen in der Praxis, die eng miteinander zusammenhängen:

Zum einen erlebe ich die Schwierigkeiten mancher Studenten, die Ansätze der Waldorfpädagogik zu verstehen und sie dann in der Methodik des Unterrichtens umzusetzen. Es zeigt sich immer wieder, dass dies eine große Herausforderung für sie bedeutet, da ihre eigenen Schulerfahrungen anders waren und ihre Denkgewohnheiten auch anders sind.

Zum anderen zeigt sich, dass von den ca. 700 Lehrern, die pro Jahr ihre Arbeit an Waldorfschulen beginnen, weniger als die Hälfte eine Waldorflehrer-Ausbildung absolviert haben. Die Folge davon ist, dass an vielen Schulen ganz verschiedene Denkmodelle und Unterrichtsmethoden angewendet werden und manchmal die Waldorfpädagogen es schwerer haben, ihre Methode zu vermitteln, weil die Eltern mit den Methoden der nicht in der Waldorfpädagogik ausgebildeten Lehrer aus ihrer eigenen Schulerfahrung vertrauter sind. Mit diesem Thema sieht sich jede Waldorfschule konfrontiert und es birgt ein gewisses Konfliktpotenzial.

Auf Grund dieser Erfahrungen hat sich während meines Master-Studienganges der Fragenkomplex meiner Arbeit immer klarer herauskristallisiert:

Einleitend werde ich nur kurz die Frage beantworten: Wie ist R. Steiners Begriff des Denkens? Dafür werde ich besonders aus seinem philosophischen Frühwerk die wesentlichen Aspekte herausarbeiten und diese im Verhältnis zum Rationalismus und zum Empirismus verorten.

Meine zweite Frage lautet: Gibt es eine einheitliche Anschauung über die Entwicklung des Denkens des Kindes in R. Steiners Werk? Ich möchte untersuchen, ob es möglich ist, aus den vielen verstreuten Einzelaussagen R. Steiners ein kohärentes Gesamtbild der Entwicklung des Denkens des Kindes herauszuarbeiten.

Wie stellt sich ein solches Gesamtbild in R. Steiners Menschenkunde, der theoretischen Grundlage der Waldorfpädagogik, dar? Dies ist mein Hauptanliegen und wird den Hauptteil dieser Arbeit ausmachen.

Es folgt eine Gegenüberstellung von Piagets kognitiven Entwicklungsphasen und Steiners Entwicklungsstufen des Denkens des Kindes.

Daran anschließend will ich eine dritte Frage untersuchen: Gibt es in R. Steiners Werk methodische (nicht inhaltliche) Angaben, die darauf ausgerichtet sind, die Entwicklung des Denkens des Kindes zu unterstützen? Welches sind seine Ansätze, seine Methoden? Gibt es dafür unter Umständen sogar ein methodisches Konzept - wenn auch vielleicht ein unausgesprochenes?

Eine vierte Frage, die die Arbeit durchzieht und die anderen Fragen mit einbezieht, ist: In welchem Zusammenhang stehen die Grundlagen von R. Steiners Erkenntnistheorie, seine Menschenkunde und seine Didaktik in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes?

Abschließend werde ich, nach einem Seitenblick auf Ergebnisse der Neurobiologie, auf einzelne Aspekte und Fragen, die sich im Zusammenhang mit dieser Arbeit für die Waldorflehrerausbildung ergeben, eingehen.

Meine Fragestellungen sind daher die folgenden:

- 1. Wie ist R. Steiners Denkbegriff?*
- 2. Gibt es bei R. Steiner eine einheitliche Anschauung über eine Entwicklung des Denkens des Kindes?*
- 3. Wodurch wird die Entwicklung des Denkens des Kindes methodisch in der Waldorfpädagogik unterstützt?*
- 4. In welchem Zusammenhang stehen die Grundlagen von R. Steiners Erkenntnistheorie, seine Menschenkunde und seine Didaktik in Bezug auf diese Anschauung der Entwicklung des Denkens des Kindes?*
- 5. Welche Aspekte ergeben sich für die Ausbildung des Waldorflehrers?*

Ich möchte mit dieser Arbeit einen Beitrag zu einer Standortbestimmung dieser Aspekte der Waldorfpädagogik leisten und eine Auseinandersetzung über die Wirkung von Unterrichtsmethoden auf die Entwicklung des Kindes anregen.

3. GLIEDERUNG DER ARBEIT

Die Arbeit gliedert sich in vier Bereiche:

1. R. Steiners Begriff des Denkens.
2. Wie entwickelt sich das Denken des Kindes nach R. Steiner zwischen dem 3. und dem 21. Lebensjahr?
3. Wodurch wird die Entwicklung des Denkens des Kindes in der Waldorfpädagogik methodisch-didaktisch unterstützt?
4. Welche Aspekte und Fragen ergeben sich aus der Arbeit für die Ausbildung des Waldorflehrers?

Das die Themen Verbindende und ihnen zugrunde Liegende ist die Frage:

5. In welchem Zusammenhang stehen die Grundlagen von R. Steiners Erkenntnistheorie, seine Menschenkunde und seine Didaktik in Bezug auf diese Anschauung der Entwicklung des Denkens des Kindes?

Die Beschreibungen und Abgrenzungen der einzelnen Punkte folgen nun im Einzelnen:

3.1 R. Steiners Begriff des Denkens

Was ist R. Steiners Begriff des Denkens? Einleitend mit einem kurzen Exkurs zu Kant und zum Empirismus werde ich diese Frage knapp beantworten. Ich werde mich nicht mit dem umfassenden Thema der Erkenntnistheorie R. Steiners auseinandersetzen, sondern nur den für das Verständnis dieser Arbeit grundlegenden Begriff des Denkens aus seinem philosophischen und erkenntnistheoretischen Werk herausarbeiten. R. Steiners Monismus werde ich nur andeutend - und seinen Begriff des „reinen Denkens“ in diesem Zusammenhang gar nicht erörtern.

Anschließend werde ich darstellen, wie R. Steiner die aristotelischen Begriffe: *Begriff, Urteil und Schluss* für die Ausbildung des Denkens in *Schluss, Urteil und Begriff* umgekehrt und ihnen dabei eine ganz eigene, neue Interpretation gegeben hat. Dieser Teil dient als Brücke zu den im Folgenden darzustellenden Entwicklungsstufen des Denkens des Kindes.

3.2 Wie entwickelt sich das Denken des Kindes nach R. Steiner zwischen dem 3.- und 21. Lebensjahr?

Es gibt in R. Steiners Werk vielfältige Beschreibungen der Entwicklungsphasen des Kindes³. Es gibt auch detaillierte Beschreibungen in der anthroposophischen Literatur über die Genese der Begriffsbildung⁴, über die „Stufen der Urteilskraft“⁵, über die Entwicklung des kausalen Erkennens ab dem 12. Lebensjahr⁶, sowie über „Erkennendes Denken und Logik“ (Leber 2002, Band II, S. 249ff), es findet sich in R. Steiners weit gefächerter Menschenkunde oder Psychologie aber kein eigenes Konzept über eine Entwicklung des Denkens des Kindes. Ist es in seinem Werk nicht - oder ist es implizit vorhanden? Wenn ja, wie sieht dann nach seinen Darstellungen die Entwicklung des Denkens des Kindes aus? Der Hauptteil dieser Arbeit wird darin bestehen, diese Fragen zu untersuchen und darzustellen.

Dabei werde ich nicht auf die ersten drei Jahre in der Entwicklung des Kindes eingehen, da dieser Komplex so umfassend ist, dass er einer eigenen Arbeit würdig wäre und da es diesbezüglich bereits viele Untersuchungen gibt. Deshalb habe ich mich entschlossen, von dem Zeitpunkt auszugehen, in dem die Sprache als Voraussetzung für das Denken dem Kind zur Verfügung steht. Der Zeitraum von 3 - 21 Jahren ist dann für eine detaillierte Darstellung immernoch sehr groß.

In der Gegenüberstellung von Steiners Entwicklungsstufen des Denkens des Kindes werde ich mich auf Piagets Beschreibung der kognitiven Entwicklung beschränken und nicht auf andere Konzepte wie die von Lawrence Kohlberg oder Erik Erikson eingehen, um den Rahmen der Arbeit in Grenzen zu halten.

³ vgl. dazu Lievegoed 1995, sowie Kranich in: Götte / Kranich / Schuberth / Schuchardt 2003, Leber 1993 und 2002: Band I, II und III, sowie Schad 1986

⁴ vgl. „Versuche zu einer Biographie des Begriffe-Bildens“ in Müller-Wiedemann 1980, S. 122f

⁵ Rauthe 1981, S. 73ff

⁶ vgl. Denjean / Götte / Kardel / Kranich / Schuchardt / Zimmermann 1997

3.3 Wodurch wird die Entwicklung des Denkens in der Waldorfschule methodisch-didaktisch unterstützt?

Als dritter Bereich schließen sich Fragen an, die aus der Praxis stammen:

- a.) Gibt es für den Klassenlehrer so etwas wie einen roten Faden, der ihm hilft, sich methodisch in der unglaublichen Vielfalt der Epochen in den acht Jahren seiner Tätigkeit zurechtzufinden?
- b.) Wenn ja, hat dieser etwas mit der Ausbildung des Denkens zu tun? Lässt sich das für die verschiedenen Entwicklungsstufen darstellen?

Auch zu diesem Thema gibt es bei R. Steiner kein explizites Konzept, ja manche Waldorflehrer vertreten sogar die Ansicht, dass ein methodisches Gesamtkonzept gar nicht existiert. Ich werde also untersuchen, ob es diesen roten Faden gibt, und wodurch die Entwicklung des Denkens in der Waldorfpädagogik methodisch unterstützt wird. Dabei werde ich mich auf die Klassen 1 - 8 beschränken.

In der Auswahl der Themen, die ich im Zusammenhang mit der Frage: „Wodurch wird die Entwicklung des Denkens in der Waldorfpädagogik methodisch-didaktisch unterstützt?“ aufgreifen werde, werde ich mich auf einzelne Beispiele beschränken. Es wird mir hier nicht auf eine Vollständigkeit der Gesichtspunkte ankommen, sondern darauf, möglichst charakteristische Beispiele zu finden und diese zu beschreiben.

Dieses Kapitel endet mit einem Exkurs zu aktuellen Forschungsergebnissen der Neurobiologie und einem weiteren Exkurs zu den Folgen des High Stake Testing in den USA.

3.4 Welche Aspekte und Fragen ergeben sich in diesem Kontext für die Ausbildung des Waldorflehrers?

In Bezug auf die Frage der Lehrerausbildung werde ich nur exemplarisch einzelne Fragen andeuten, um eine gewisse Abrundung in Bezug auf die erörterten Fragen zu erzielen und u. U. neue Fragestellungen anzuschließen.

Abschließend: es wäre sehr verlockend, eine Untersuchung darüber zu machen, ob sich das Verhalten von Waldorfschülern und Staatsschulschülern in verschiedenen Altersstufen in Bezug auf Problemlösungen unterscheidet. Das wäre aber eine neue Arbeit...

4. METHODE

Der methodische Ansatz meiner Arbeit ist ein hermeneutischer. Für mein methodisches Vorgehen im Einzelnen lassen sich folgende Schritte beschreiben:

In *Kapitel I: Der Denkbegriff R. Steiners*, geht es mir nicht um Steiners Philosophie im Allgemeinen, sondern um die notwendigen erkenntnistheoretischen Grundlagen für den pädagogischen Kontext dieser Arbeit. Ich verwende hier die Textanalyse, die ich vornehmlich auf R. Steiners Frühwerk anwende⁷.

Die Methode, die ich für *Kapitel II: „Gibt es in R. Steiners Werk eine einheitliche Anschauung über eine Entwicklung des Denkens des Kindes?“* angewendet habe, hat einen ganz eigenen Charakter. Im Grunde genommen müsste man von einer *synthetisierenden Textanalyse* in diesem Zusammenhang sprechen, einer Textanalyse, die die innere Gestalt, die eigentliche Idee hinter den Einzelteilen sucht. Insofern könnte dieser Ansatz auch, ganz im Sinne Goethes, als ein phänomenologischer Ansatz bezeichnet werden, den ich innerhalb der Hermeneutik anwende.

Ich bin dabei folgendermaßen vorgegangen: Seit ich als Dozentin tätig bin, habe ich über all die Jahre Hinweise R. Steiners zu verschiedenen Fragen und insbesondere zu diesen gesammelt. Da diese nur vereinzelt und oft nur angedeutet in seinem weit gestreuten Werk⁸ zu finden sind, und nur ganz wenige Gesichtspunkte in einzelnen Vorträgen zusammenfassend dargestellt sind, wollte ich mir durch das Zusammentragen einen Überblick verschaffen. Dies tat ich einerseits, um mir selbst ein genaueres Gesamtbild zu erarbeiten und andererseits, um den Studenten sagen

⁷ Ich beziehe mich vorwiegend auf folgende Schriften R. Steiners: *Praktische Ausbildung des Denkens*, *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*, *Grundlinien einer Erkenntnis der Goetheschen Weltanschauung*, *Wahrheit und Wissenschaft*, *Die Philosophie der Freiheit*.

⁸ Ich habe mich dabei nicht nur auf R. Steiners pädagogische Schriften beschränkt, sondern wo immer ich in seinem Gesamtwerk etwas fand, dies zusammengetragen (siehe Literaturangaben zu Steiner).

zu können, wo sie die entsprechenden Angaben R. Steiners finden können. Ich habe dann Schritt für Schritt die einzelnen Stellen zu einem Gesamtbild zusammengefügt. Um die Entwicklungsschritte des Kindes genauer zu charakterisieren, habe ich an manchen Stellen auch auf meine pädagogische Erfahrung zurückgegriffen, um die von Steiner beschriebenen Phänomene zu verdeutlichen.

Auch *Kapitel III*: „Auf welche Weise wird die Entwicklung des Denkens in der Waldorfpädagogik methodisch-didaktisch unterstützt?“ liegt ein hermeneutischer Ansatz zugrunde. Hier gingen die Schritte dialektisch zwischen Textanalyse, Praxis und den Bezügen zu den verschiedenen bereits erarbeiteten Kapiteln hin- und her. Im Sinne D. A. Schöns können wir hier von „Reflection-in-Action“⁹ ausgehen und diese um *Reflection-on-Action* ergänzen.

Eingebettet sind die Fragen in ein suchendes Tasten nach den Beziehungen, die sich zwischen den verschiedenen Kapiteln in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes ergeben: „*In welchem Zusammenhang stehen die Grundlagen von R. Steiners Erkenntnistheorie, Menschenkunde und Didaktik in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes?*“ Diese Frage liegt der ganzen Arbeit zugrunde und umfasst und verbindet die einzelnen Teile miteinander.

⁹ Schön (1987) S. 26f

I. DER DENKBEGRIFF RUDOLF STEINERS

Um R. Steiners Begriff des Denkens zu verorten, wollen wir einleitend kurz auf die Erkenntnistheorien des Kritischen Rationalismus und des Empirismus eingehen, da diese beiden Strömungen unser tägliches Denken sowie das der Natur-, der Geistes- und der Sozialwissenschaften prägen.

1. DER KRITISCHE RATIONALISMUS - „ERKENNEN VON INNEN“

Das Verstehen der Welt durch die „Ratio“, den Verstand, durch das „Erkennen von innen“, wird von Descartes, Kant, Piaget und Chomsky bis hin zu den Repräsentanten des Konstruktivismus und des Kognitivismus vertreten.

Kant geht von zwei Quellen der menschlichen Erkenntnis aus: von der sinnlichen Anschauung und von dem Begriff. *„Es gibt aber, außer der Anschauung, keine andere Art zu erkennen, als durch Begriffe“* (Kant zit. n. Schieren 1998, S. 63) Er untersucht die Frage, in welchem Verhältnis der Begriff zur Anschauung, das Erkennen zur Wahrnehmung, Subjekt und Objekt zueinander stehen. Für ihn ist der Begriff das Instrument des Erkennens. Dieses wird durch die Selbsttätigkeit des Verstandes geleistet, es hat rein diskursiven Charakter und ist nicht intuitiv (I. Kant 1974). Kant geht von Grundsätzen a priori aus, von Bestimmungen durch Zeit und Raum, von Kategorien, die durch den Verstand gesetzt werden. *„So klingt es zwar anfangs befremdlich, ist aber nichts desto weniger gewiss, wenn ich sage: der Verstand schöpft seine Gesetze (a priori) nicht aus der Natur, sondern schreibt sie dieser vor.“* (Kant zit. n. Schieren 1998, S. 61) Der Verstand ist derjenige, der die Konditionen für die Erkenntnis bestimmt. Letztere existiert nach Kant nur im menschlichen Bewusstsein und ist dessen subjektiven Bedingungen unterworfen. Für seine Frage *„...wie nämlich subjektive Bedingungen des Denkens sollten objektive Gültigkeit haben...“* (Kant zit. n. Schieren 1998, S. 64) findet er keine Lösung. Erkenntnis kann für ihn nicht durch die Sinneswelt gefunden werden, ja letztere ist dem denkenden Erkennen prinzipiell unzugänglich. Der Mensch kann über das Objekt, „das Ding an sich“ keine Aussage machen.

Auch heute, knapp 230 Jahre nach der Veröffentlichung der grundlegenden Schriften I. Kants, existiert für den Konstruktivismus die Wirklichkeit nur im menschlichen Bewusstsein und er geht von der Existenz einer verstandesunabhängigen ontologischen Realität aus: „[Costructivism] treats both, our knowledge of the environment and of the items to which our linguistic expressions refer as subjective constructs of the cognizing agent. This is frequently and quite erroneously interpreted as a denial of a mind-independent ontological reality, but even the most radical form of constructivism does not deny that kind of independent reality. (E. von Glasersfeld 1990, S. 37) Für die auf dem Kritischen Rationalismus aufbauenden Denkrichtungen existiert die Welt als subjektives Konstrukt. Sie ist als zu Erkennende in ihrer ontologischen Realität nicht zugänglich.

2. DER EMPIRISMUS - „ERKENNEN VON AUSSEN“

Im Empirismus, dem „Erkennen von außen“, kommt für die Erkenntnis nicht das Subjektive des Erkennenden, sondern das Objektive des sinnlich Gegebenen in Betracht: die sinnliche Wahrnehmung und die Sinneserfahrung. Wir finden den Empirismus repräsentiert durch Bacon und Locke bis hin zu Vertretern des „Konstruktiven Empirismus“, die nur das als wahr anerkennen, was mit dem Auge oder einem Hilfsinstrument wahrgenommen werden kann. Der Empirismus ist der Vorläufer des Materialismus. Die gesamte empiristische Wissenschaft basiert auf ihm. Unser heutiger „Common Sense“ ebenso wie der „Common Sense Realismus“ beruhen auf der Ansicht, dass die Wirklichkeit fertig vorliegt, dass die Erkenntnis sich nach den Gegenständen richtet, dass sie aus deren Wahrnehmung und aus der Erfahrung gewonnen wird - ganz im Gegensatz zu Kant.

3. VERORTUNG DES ERKENNTNISBEGRIFFS RUDOLF STEINERS

Was ist R. Steiners Begriff des Denkens und wo lässt sich sein Erkenntnisbegriff im Verhältnis zum Kritischen Rationalismus und zum Empirismus verorten?

R. Steiner kritisiert Kants Ausgangsfrage: „Wie ist Erkennen möglich?“ und stellt dessen Definition des Erkenntnisprozesses in Frage: „*Wenn unser*

Erkenntnisprozess etwas ganz anderes wäre, als das von Kant definierte? Dann wäre die ganze Arbeit nichtig. Kant hat den landläufigen Begriff des Erkennens angenommen und nach seiner Möglichkeit gefragt. Nach diesem Begriff soll Erkennen in einem Abbilden von außer dem Bewusstsein befindlichen, an sich existierenden Seinsverhältnissen bestehen. Man wird aber so lange über die Möglichkeit der Erkenntnis nichts ausmachen können, als man nicht die Frage nach dem Was des Erkennens selbst beantwortet hat. Damit wird die Frage: Was ist das Erkennen? zur ersten der Erkenntnistheorie gemacht“ (Steiner 1962, S. 102). Wie R. Steiner diese Frage in seiner Erkenntnistheorie beantwortet, wollen wir im Folgenden erörtern.

Ähnlich wie Kant geht Steiner von zwei Grundelementen aus, von der Wahrnehmung und vom Denken, er kommt aber zu ganz anderen Schlüssen als dieser.

3.1 Denken und Wahrnehmen

Nach R. Steiner erlebt der Mensch die Welt in ihren Erscheinungsformen, er nimmt sie wahr und er erlebt sich selbst der Welt gegenüber als ein Wahrnehmender. Seine Wahrnehmungen treten als solche vollkommen zusammenhanglos auf. Es gibt keine Gründe, die einen veranlassen können in ihnen schon irgendwelche ordnende Prinzipien oder dergleichen zu sehen oder anzuerkennen. Diese werden erst durch das Denken gefunden. *„Die Wahrnehmung ist also nichts Fertiges, Abgeschlossenes, sondern die eine Seite der totalen Wirklichkeit. Die andere Seite ist der Begriff. Der Erkenntnisakt ist die Synthese von Wahrnehmung und Begriff. Wahrnehmung und Begriff eines Dinges machen aber erst das ganze Ding aus“.* (Steiner 1973, S. 70, GA 4) Erst durch den wahrnehmenden und denkenden Menschen entsteht also „das ganze Ding“. *„Es ist ein Grundirrtum der modernen Wissenschaft, dass sie die Wahrnehmung der Sinne schon für etwas Abgeschlossenes, Fertiges ansieht“* (Steiner 1988, S. 62, GA 2).

Hier zeigt sich deutlich Steiners Abgrenzung vom Kritischen Rationalismus und vom Empirismus. Die Wirklichkeit ist weder unzugänglich, „an sich“, noch liegt sie fertig vor, sondern der Zusammenhang der Welt, des Wahrgenommenen, wird nach R. Steiner erst durch das Denken und das Wahrnehmen erschlossen. *„Erkennen heißt: zu der halben Wirklichkeit der Sinneserfahrung die Wahrnehmung des Denkens*

hinzuzufügen, auf dass ihr Bild vollständig werde“ (Steiner 1962, S. 107). Denken und Wahrnehmen bilden zusammen die Grundpfeiler jeglicher Erkenntnis.

3.2 Die Sonderstellung des Denkens

Innerhalb der Wahrnehmungen, so R. Steiner, erscheint das Denken erst als eine Wahrnehmung, die sich als solche von den anderen Wahrnehmungen wesentlich unterscheidet, da sie etwas ist, an dessen Zustandekommen der Mensch selbst beteiligt ist, das er selbst hervorbringt: *„Das Denken nimmt schon als Erfahrungstatsache innerhalb der Erfahrung eine Ausnahmestellung ein“* (Steiner 1988, S. 43, GA 2). Der Mensch ist sich dessen zunächst nicht bewusst, da sein Denken auf den Gegenstand seines Denkens gerichtet ist. *„Die erste Beobachtung, die wir über das Denken machen, ist also die, dass es das unbeobachtete Element unseres gewöhnlichen Geisteslebens ist“* (Steiner 1973, S. 32, GA 4). Erst im Nachhinein kann der Mensch sich rückbesinnend klar machen, dass er selber derjenige ist, der sein Denken hervorgebracht hat. *„Mit anderen Worten: während ich denke, sehe ich nicht auf mein Denken, das ich selbst hervorbringe, sondern auf das Objekt des Denkens, das ich hervorbringe... Ich kann mein gegenwärtiges Denken nie beobachten; sondern nur die Erfahrungen, die ich über meinen Denkprozess gemacht habe, kann ich nachher zum Objekt des Denkens machen.“* (Steiner 1973, S. 33, GA 4) Dies markiert die besondere Qualität des Denkens. *„Bei jedem äußeren Objekt bin ich gewiss, dass es meinen Sinnen zunächst nur seine Außenseite zuwendet; beim Gedanken weiß ich genau, dass das, was er mir zuwendet, zugleich sein Alles ist, dass er als in sich vollendete Ganzheit in mein Bewusstsein eintritt“* (Steiner 1988, S. 47, GA 2). Ich bin der Erzeuger meines Denkens und sein Beobachter im Nachhinein, d.h. ich habe in meinem Denken etwas zur Verfügung, das ich selbst hervorgebracht habe und als von mir Hervorgebrachtes voll und ganz überschauen kann.

Quellort dieses Geschehens ist die Tätigkeit des Ich, das diese ganzen Prozesse vollzieht. *„Dem ‚Ich‘ als Mittelpunkt des Bewusstseins ist die äußere und innere Wahrnehmung und sein eigenes Dasein unmittelbar gegeben. ... Das Ich fühlt den Drang, in diesem Gegebenen mehr zu finden, als was unmittelbar gegeben ist. Es geht ihm gegenüber der gegebenen Welt die zweite, die des Denkens auf, und es verbindet die beiden dadurch, dass es aus freiem Entschluss das verwirklicht, was*

wir als Idee des Erkennens festgestellt haben“. (Steiner 1961, S. 152) Das Ich bedient sich des Denkens gewissermaßen als Werkzeug, um die Welt zu erkennen. „Der Selbstbeobachtung zeigt sich das Ich, wie es sich das Weltbild aus dem Zusammenfügen von Gegebenem und Begriff aufbaut“ (ebenda, S. 158).

3.3 Das Denken als gesetzmäßiger Zusammenhang

Eine weitere Qualität, die das Denken nach Steiner charakterisiert, ist die, dass die Gedanken von Anfang an in einem gesetzmäßigen Kontext erscheinen: „Ich brauche die Gedanken nur in jener Form festzuhalten, in der sie in unmittelbarer Erfahrung auftreten, und sie erscheinen schon als gesetzmäßige Bestimmungen. Was bei der übrigen Erfahrung erst anderswo hergeholt werden muss, wenn es überhaupt auf sie anwendbar ist, der gesetzliche Zusammenhang, ist im Denken schon in seinem allerersten Auftreten vorhanden. Bei der übrigen Erfahrung prägt sich nicht die ganze Sache schon in dem aus, was als Erscheinung vor meinem Bewusstsein auftritt; beim Denken geht die ganze Sache ohne Rückstand in dem mir Gegebenen auf.“ (Steiner 1973, S. 43f, GA 4)

Den Gedanken, dass dem Denken eine bestimmte Gesetzmäßigkeit zugrunde liegt, die sich aus den Begriffen und ihren Gesetzmäßigkeiten selbst ergibt, finden wir auch in J. Schierens Beschreibung von Kants Denken: „Die Begriffe entspringen allein dem menschlichen Verstand als ‚absolute Einheit, rein und unvermischt‘“ (Schieren 1998, S. 63). Jedem Begriff liegt eine bestimmte Gesetzmäßigkeit, „rein und unvermischt“ zugrunde: Unter dem Begriff Kreis mag sich jeder einen anderen Kreis vorstellen, das ist dann seine einzelne, konkrete Vorstellung. Er stellt sich aber einen der unendlich vielen Kreise vor, die auf dem Begriff, auf der Gesetzmäßigkeit des Kreises beruhen, nämlich dem, dass der Kreis jener geometrische Ort aller Punkte ist, die von einem festen Punkt gleich weit entfernt sind. Er stellt sich kein Dreieck, oder ein Auto oder einen Baum vor. Der Begriff des Kreises schließt den des Dreiecks oder anderer Begriffe aus. Es zeigt sich, dass alle Begriffe untereinander in irgendeiner Form zusammenhängen, und wenn es dadurch ist, dass sie sich voneinander abgrenzen, dass sie einander ähnlich sind, sich ausschließen oder in sonst einem Verhältnis zueinander stehen. Sie sind jeweils durch ihre eigene Gesetzmäßigkeit bestimmt, und als solche klar für den Erkennenden wahrnehmbar

und unterscheidbar. Im Denken werden die Begriffe oder Vorstellungen und Begriffe nach ihren Gesetzmäßigkeiten miteinander verbunden.

R. Steiner unterstreicht ausdrücklich, dass wir, wenn wir uns des Denkens bedienen, eine Gesetzmäßigkeit ausüben, die nicht willkürlich von uns vollzogen wird, sondern die in der Natur des Denkens liegt: *„Wir fassen den Gedanken a und den Gedanken b und geben denselben Gelegenheit, in eine gesetzmäßige Verbindung einzugehen, indem wir sie miteinander in Wechselwirkung bringen. Nicht unsere subjektive Organisation ist es, die diesen Zusammenhang von a und b in einer gewissen Weise bestimmt, sondern der Inhalt von a und b selbst ist das allein Bestimmende“.* (Steiner 1988, S. 49, GA 2)

Hier zieht R. Steiner einen gänzlich anderen Schluss als Kant, obwohl beide von der Gesetzmäßigkeit der Begriffe und damit auch der des Denkens ausgehen. Kant sagt, dass der erkennende Mensch der Natur die Gesetze vorschreibt, Steiner setzt dagegen, dass die Gesetzmäßigkeit des Denkens eine in der Sache liegende ist, *„...die von uns nicht nach Maßgabe unserer Organisation vollzogen wird, sondern von ihrem Inhalt abhängt“* (Steiner 1988, S. 50). Damit beantwortet Steiner Kants oben zitierte Frage: *„...wie nämlich subjektive Bedingungen des Denkens sollten objektive Gültigkeit haben...“* (Kant zit. n. Schieren 1998, S. 64) Nach Steiner tritt im subjektiven Denken etwas zutage, das sich nach objektiven Gegebenheiten richtet. Ich habe also in meinem Denken etwas, das ich einerseits hervorbringe und das andererseits gleichzeitig den Erscheinungen, Dingen, Wesen nach deren Gesetzmäßigkeit eignet. *„Wir müssen uns zweierlei vorstellen: einmal, dass wir die ideelle Welt tätig zur Erscheinung bringen, und zugleich, dass das, was wir tätig ins Dasein rufen, auf seinen eigenen Gesetzen beruht“* (Steiner 1988, S. 52). Dies unterstreicht die „doppelte Funktion“ des Denkens. Es fördert *in sich* etwas zutage, das *in den Erscheinungen* der Welt *auch* vorhanden ist, bzw. ihnen zugrunde liegt. In diesem Punkt werden das erkennende Denken und das Erkannt-Werdende eins. Diese Ansicht überwindet sowohl den Dualismus des Rationalismus, als auch den des Empirismus.

3.4 Das Denken als Wahrnehmungsorgan

Auf diese Weise erfährt das Denken eine ganz neue Definition: Es wird als Hervorbringendes, Tätiges des Denkenden gleichzeitig zum Wahrnehmungsorgan für die Ideen, die den Erscheinungen der Welt zugrunde liegen. *„Hier sieht man wohl ganz klar, dass unser Geist nicht wie ein Behälter der Ideenwelt anzusehen ist, der die Gedanken in sich enthält, sondern wie ein Organ, das dieselben wahrnimmt“* (Steiner 1988 S. 77). Das Denken ist das Wahrnehmungsorgan für die Ideen. *„Die Idee ist nicht Inhalt des subjektiven Denkens, sondern Forschungsergebnis“* (Steiner 1962, S. 107, GA 1). *„Der Ideengehalt der Welt ist auf sich selbst gebaut, in sich vollkommen. Wir erzeugen ihn nicht, wir suchen ihn nur zu erfassen. Das Denken erzeugt ihn nicht, sondern nimmt ihn wahr. Es ist nicht Produzent, sondern Organ der Auffassung“* (ebenda S. 117). Unter dieser Perspektive bekommt der unter 3.1 behandelte Aspekt des Erkennens eine noch präzisere Bedeutung. *„Erkennen heißt: zu der halben Wirklichkeit der Sinneserfahrung die Wahrnehmung des Denkens hinzuzufügen, auf dass ihr Bild vollständig werde.“* (Steiner 1962, S. 107) [Hervorhebung UGM]

Wir gehen dann von dem Wahrnehmen mit unseren Sinnen einerseits, und dem Wahrnehmen der Ideen durch unser Denken andererseits aus. Das Verbinden der beiden im Denken macht dann das Erkennen aus.

Dem Denken als Wahrnehmungsorgan, das die Dinge sich aussprechen lässt, kommt die Phänomenologie entgegen. Damit schließt Steiner an Goethes Erkenntnistheorie an. Dieser schrieb in seinem Aufsatz „Anschauende Urteilskraft“: *„Wenn wir ja im Sittlichen, durch Glauben an Gott, Tugend und Unsterblichkeit uns in eine obere Region erheben und an das erste Wesen annähern sollen: so dürft' es wohl im Intellektuellen derselbe Fall sein, dass wir uns, durch das Anschauen einer immer schaffenden Natur zur geistigen Teilnahme an ihren Produktionen würdig machen“.* (Goethe zit. n. Witzmann 1985, S. 58) Steiner beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: *„Im Sinne Goethes handelt man nur, wenn man sich in die eigene Natur des Denkens vertieft und dann zusieht, welche Beziehung sich ergibt, wenn dann dieses seiner Wesenheit nach erkannte Denken zu der Erfahrung in ein Verhältnis gebracht wird.“*

Goethe geht überall den Weg der Erfahrung im strengsten Sinne. Er nimmt zuerst die Objekte, wie sie sind, sucht mit völliger Fernhaltung aller subjektiven Meinung ihre

Natur zu durchdringen; dann stellt er die Bedingungen her, unter denen die Objekte in Wechselwirkung treten können und wartet ab, was sich hieraus ergibt. Goethe sucht der Natur Gelegenheit zu geben, ihre Gesetzmäßigkeit unter besonders charakteristischen Umständen, die er herbeiführt zur Geltung zu bringen, gleichsam ihre Gesetze selbst auszusprechen“. (Steiner 1988, S. 56, GA 2; vgl. hierzu auch Schieren: *Anschauende Urteilskraft*, 1998)

Es ist nach Steiner Aufgabe der Wissenschaft, Konditionen dafür herzustellen, dass die Gesetze sich aussprechen können. Dafür ist es notwendig, dass das Denken als ein Wahrnehmungsorgan geschult und ausgebildet wird.

Dies beides gilt nach R. Steiner auch als Aufgabe für den Erzieher und für die Pädagogik. Der Lehrer muss sich darum bemühen, dass das Wesen des Kindes sich aussprechen kann, dass er dieses erahnt oder ahnend erfassen kann, um es besser zu verstehen. Dafür muss er die Konditionen schaffen und er muss sich selbst in seinem Wahrnehmen und Denken schulen. Außerdem muss er sich im Unterricht darum bemühen, dass auch das Kind sein Denken als ein Wahrnehmungsorgan ausbilden kann, damit dieses sich zu einem lebendigen Denken entwickelt. In R. Steiners pädagogischen Vorträgen gibt es eine Fülle von Hinweisen auf den Gegensatz zwischen „toten-“, „abstrakten-“ oder „intellektuellen Begriffen“, und „Begriffen, die wachsen können“. Darauf werden wir später im Zusammenhang mit der Didaktik eingehen (Kapitel III).

3.5 R. Steiners Monismus

Nach R. Steiner werden die den Erscheinungen zugrunde liegenden Ideen erst durch das Denken gefunden. *„Die Objekte des Denkens sind aber die Ideen. Indem sich das Denken der Idee bemächtigt, verschmilzt es mit dem Urgrunde des Weltenseins; das, was außen wirkt, tritt in den Geist des Menschen ein: er wird mit der objektiven Wirklichkeit auf ihrer höchsten Potenz eins. Das Gewahrwerden der Idee in der Wirklichkeit ist die wahre Kommunion des Menschen“* (Steiner 1962, S. 89, GA 1) und: *„Wir gelangen, indem wir uns der Idee bemächtigen, in den Kern der Welt. Was wir hier erfassen, ist dasjenige, aus dem alles hervorgeht. Wir werden mit diesem Prinzip eine Einheit; deshalb erscheint uns die Idee, die das Objektivste ist, zugleich als das Subjektivste“* (ebenda, S. 116). Darin liegt Steiners Monismus begründet. Die

Ideen, die wir durch das Denken finden, liegen den Erscheinungen zugrunde und werden von uns gleichzeitig tätig hervorgebracht. Im Denkenden Erkennen wird aus der Dualität: Ich hier - die Welt da, eins.

3.6 Verstand und Vernunft

„Unser Denken hat eine zweifache Aufgabe zu vollbringen: erstens Begriffe mit scharf umrissenen Konturen zu schaffen; zweitens, die so geschaffenen Einzelbegriffe zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufassen. Im ersten Falle handelt es sich um die unterscheidende Tätigkeit, im zweiten um die verbindende.“ (Steiner 1961, S. 52)

Das Unterscheiden sieht R. Steiner als eine Angelegenheit des analysierenden Verstandes an, als Trennen von Begriffen und Erscheinungen. Er kritisiert, dass in der Wissenschaft hauptsächlich diese Methode zur Anwendung kommt. Für ihn ist sie *„eine notwendige Vorstufe jeder höheren Wissenschaftlichkeit“* (ebenda, S. 53). Was über das Trennende des Verstandes hinausführt, ist die Betätigung der Einheit stiftenden Vernunft. Diese beruht auf dem *„Vermögen Ideen wahrzunehmen“* (ebenda S. 54). Hier schließt sich der gedankliche Bogen an den im letzten Abschnitt erwähnten Monismus. Nicht der zergliedernde Verstand führt zum Wahrnehmen der Idee, sondern nur die Vernunft. Beide sind aber für das Erkennen notwendig und unabdingbar.

R. Steiner unterscheidet in diesem Zusammenhang den Begriff und die Idee folgendermaßen: *„Begriff ist der Einzelgedanke, wie er vom Verstande festgehalten wird. Bringe ich eine Mehrheit solcher Einzelgedanken in lebendigen Fluss, so dass sie ineinander übergehen, sich verbinden, so entstehen gedankenmäßige Gebilde, die nur für die Vernunft da sind, die der Verstand nicht erreichen kann. Für die Vernunft geben die Geschöpfe des Verstandes ihre gesonderten Existenzen auf und leben nur mehr als ein Teil einer Totalität weiter. Diese von der Vernunft geschaffenen Gebilde sollen Ideen heißen“*¹⁰ (ebenda, S. 54f).

Die Ideen liegen den Erscheinungen zugrunde (siehe Kap. 3. 4: *„Der Ideengehalt der Welt ist auf sich selbst gebaut“*). Sie sind nicht einfach eine Summe

¹⁰ Eine andere Definition Steiners für Begriff und Idee lautet folgendermaßen: „Unter Begriff verstehe ich eine Regel, nach welcher die zusammenhanglosen Elemente der Wahrnehmung zu einer Einheit verbunden werden. Kausalität z. B. ist ein Begriff. Idee ist nur ein Begriff mit größerem Inhalt. Organismus, ganz abstrakt genommen, ist eine Idee“ (Steiner 1961, S. 144).

zusammengefügt Details, sondern das Erste, was aller Erkenntnis zugrunde liegt: *„Die Einheit, welche die Vernunft zu ihrem Gegenstande macht, ist vor allem Denken, vor allem Vernunftgebrauche gewiss; nur ist sie verborgen, ist nur der Möglichkeit nach vorhanden, nicht als faktische Erscheinung. Dann führt der Menscheng Geist die Trennung herbei, um im vernunftgemäßen Vereinigen der getrennten Glieder die Wirklichkeit vollständig zu durchschauen“* (ebenda, S. 56). Dieser Gedanke wird sich als grundlegend für R. Steiners Methodik erweisen, wie wir in Kapitel III, Abschnitt 2f sehen werden.

3.7 Denken als produktive Tätigkeit

R. Steiner vollzieht noch einen weiteren Schritt vom Denken als Wahrnehmungsorgan zum Denken als produktiver Tätigkeit: *„Unserer Ansicht gemäß darf nicht nur der Offenbarung gegenüber nichts zugelassen werden, wofür nicht innerhalb des Denkens sachliche Gründe da sind; sondern auch die Erfahrung muss innerhalb des Denkens nicht nur nach der Seite ihrer Erscheinung, sondern als Wirkendes erkannt werden. Durch unser Denken erheben wir uns von der Anschauung der Wirklichkeit als einem Produkte zu der als einem Produzierenden.“* (Steiner 1988, S. 84 GA 2) Dies widerspricht dem unter 3. 4 Dargestellten, dass das Denken *„nicht Produzent, sondern Organ der Auffassung“* sei. Es liegt aber in der Natur der Sache und ist in der doppelten Funktion des Denkens (s.o. 3. 3) als einem Wahrnehmenden und einem Produzierenden begründet. Steiner bezieht diesen Zusammenhang der Doppelfunktion auch auf Goethes anschauende Urteilskraft *„Unsere Urteilskraft muss denkend anschauen und anschauend denken“* (ebenda S. 110). Dies bedeutet, dass dem Denken neben dem wahrnehmenden auch ein schöpferischer, ein kreativer Charakter zueigen ist. Schließlich ist es das Denken, durch das wir neue Erkenntnisse gewinnen. Dadurch werden wir zu Produzierenden. Erst dadurch vollendet sich nach Steiner die Welt. Das Erkennen erzeugt erst den sinnstiftenden Zusammenhang, der über das Gegebene hinausgeht. Der menschliche Geist ist der im Erkennen produzierend und wahrnehmend Tätige.

3.8 Denken und Freiheit

Bedeutet dies, dass der Mensch nicht frei ist? *„Diese [Steiners Erkenntnistheorie, Anm. UGM] erkennt keinen anderen Grund der Wahrheiten, als den in ihnen liegenden Gedankengehalt. Wenn daher ein sittliches Ideal zustande kommt, so ist*

es die innere Kraft, die im Inhalte desselben liegt, die unser Handeln lenkt. Nicht weil uns ein Ideal als Gesetz gegeben ist, handeln wir nach demselben, sondern weil das Ideal vermöge seines Inhaltes in uns tätig ist, uns leitet. Der Antrieb zum Handeln liegt nicht außer, sondern in uns... Das Wollen ist souverän. Es vollführt nur, was als Gedankeninhalt in der menschlichen Persönlichkeit liegt. Der Mensch lässt sich nicht von einer äußeren Macht Gesetze geben, er ist sein eigener Gesetzgeber.“ (Steiner 1988, S. 125, GA 2)

Dies ist der zentrale Punkt von Steiners ethischem Individualismus. Die Freiheit des Menschen hängt weder von irgendwelchen Naturgesetzlichkeiten, noch von Sittengesetzen oder äußeren Pflichten ab. Jeder erwachsene Mensch ist sein eigener moralischer Gesetzgeber. Er ist frei aus seiner eigenen Einsicht zu handeln. *„Es gibt also keinen Antrieb für unser Handeln, als unsere Einsicht. Ohne dass irgendwelcher Zwang hinzutrete, handelt der freie Mensch nach seiner Einsicht, nach Geboten, die er sich gibt“ (Steiner 1988, S. 126).*

Wie kommt der Mensch zu den ethischen Geboten, die er sich selbst gibt? R. Steiner schreibt dazu in seinem Lebensgang: *„Es kann sich, so sagte ich mir immer wieder, gar nicht darum handeln, die Frage zu beantworten: ist der Wille des Menschen frei, oder nicht? Sondern die ganz andere: wie ist der Weg im Seelenleben beschaffen von dem unfreien, naturhaften Wollen zu dem freien, das heißt wahrhaft sittlichen? Und um auf diese Frage Antwort zu finden, musste darauf hingeschaut werden, wie das Göttlich-Geistige in jeder einzelnen Menschenseele lebt. Von dieser geht das Sittliche aus; in ihrem ganz individuellen Wesen muss also der sittliche Impuls leben. Sittliche Gesetze - als Gebote -, die von einem äußeren Zusammenhang kommen, in dem der Mensch steht, ... werden nicht dadurch in ihm zu sittlichen Impulsen, dass er sein Wollen nach ihnen orientiert, sondern allein dadurch, dass er deren Gedankeninhalt als geistig-wesenhaft ganz individuell erlebt. Die Freiheit lebt in dem Denken des Menschen; und nicht der Wille ist unmittelbar frei, sondern der Gedanke, der den Willen erkraftet.“ (Steiner 1983, S. 248, GA 28)*

Das Göttlich-Geistige, das in jeder Menschenseele lebt, ist nach R. Steiner das Ich. *„Die Tätigkeit des Ich beruht darauf, dass das Ich aus eigenem, freiem Entschlusse die Begriffe und Ideen des Gegebenen setzt. ... Das Ich setzt das Erkennen.“*

(Steiner 1961, S. 157). „Der Umstand, dass das Ich durch Freiheit sich in Tätigkeit versetzen kann, macht es ihm möglich, aus sich heraus durch Selbstbestimmung die Kategorie des Erkennens zu realisieren...“ (ebenda, S. 160).

Das Denken ist eine vom Ich in Freiheit vollzogene geistige Tätigkeit, die auf geistigen Eigenbewegungen beruht. Das Ich ist im Denken aus sich heraus tätig. Es verbindet die Gedanken mit seinem Ich (Steiner 1999, GA 92). Denken ist nach Steiner nicht eine Funktion des Gehirns, sondern vielmehr eine „Spiegelung“ am Gehirn¹¹.

Mit diesem Verständnis dessen, was Erkenntnis ist, überwindet R. Steiner nach seiner Ansicht den Dualismus und begründet gleichzeitig eine Ethik, die in dem Erkennen des einzelnen Erkennenden begründet ist. Sie ist Sinn stiftend. Sie mündet in seinem Ideal des freien, handelnden Menschen: *„Leben in der Liebe zum Handeln und Lebenlassen im Verständnisse des fremden Wollens ist die Grundmaxime der freien Menschen. Sie kennen kein anderes Sollen als dasjenige, mit dem sich ihr Wollen in intuitiven Einklang versetzt; wie sie in einem besonderen Falle wollen werden, das wird ihnen ihr Ideenvermögen sagen“* (Steiner 1973, S. 124, GA 4).

3.9 „Erkennen von innen“ - „Erkennen von außen“ - „Erkennen dazwischen“

Unsere Erörterungen machen deutlich, dass der Steinersche Erkenntnisbegriff in einem „Dazwischen“ lokalisiert ist: er liegt zwischen dem des Rationalismus und dem des Empirismus. Er geht von ihren grundlegenden Konstituenzien aus, dem Denken und der Wahrnehmung, kommt aber zu gänzlich anderen Schlüssen.

¹¹ „Ja, es ist für das gewöhnliche Vorstellen des Alltags, auch für die wissenschaftliche Arbeit, durchaus richtig, dass alle Gedanken, die wir uns bilden, auch alle Empfindungen z. B., an das Gehirn gebunden sind; aber wie sind sie ans Gehirn gebunden? Das tiefere Seelische, von dem das gewöhnliche Bewusstsein gar nichts weiß, ... das bearbeitet erst, sagen wir, eine gewisse Gehirnparte, das sendet erst seine Arbeitskräfte hinein in Sinne und Gehirn; und dadurch, dass dieses „hinterbewusste“ Seelische das Nervensystem bearbeitet, wird dieses zum Spiegel, um das, was im gewöhnlichen Leben auftritt, zu spiegeln. Was im gewöhnlichen Leben auftritt, ist das Spiegelbild des Seelisch-Geistigen. Geradeso, wie wenn ein Spiegel hier hinge und Sie sich ihm nähern würden; wie Sie nicht sich sehen oder sich erfüllen würden, sondern das Spiegelbild, gerade so verhalten Sie sich, indem Sie ihr alltägliches Denken, Vorstellen, Fühlen und Wollen entwickeln. Das tiefere Seelische arbeitet speziell am Nervensystem und Gehirn, und was es da erarbeitet, das macht, dass wahrgenommen werden kann. So ist es das Seelisch-Geistige, das das Auge bearbeitet und was im Auge gewisse Vorgänge hervorruft. Wenn diese Vorgänge hervorgerufen sind, dann spiegelt das Auge in das Geistig-Seelische dasjenige zurück, was wir die Farbe nennen. So ist es das tiefere Seelisch- Geistige, das im Leibe arbeitet“ (Steiner 1988, S. 46ff, GA 153)
Vgl dazu auch Steiner 1960, S. 184ff, GA 157a

Nach Kant wird die Erkenntnis durch die Selbsttätigkeit des Verstandes gewonnen, der aber gleichzeitig das zu Erkennende bestimmt, definiert und danach rein diskursiv ordnet. Dabei hat sie keinen Wirklichkeitscharakter in Bezug auf die Sinneswelt, da diese als solche dem Erkennen nicht zugänglich ist (Erkenntnis „von innen“).

Das Erkennen des Empirismus beruht auf der Wahrnehmung und der Erfahrung. Es wird mit der Wahrnehmung implizit mitgegeben, wird durch diese bestimmt, ist „fertig“ und objektiv. Dass der Mensch selber derjenige ist, der all diese Prozesse vollzieht, wird außer Acht gelassen. Er wird als Rezipient aufgefasst. (Erkenntnis „von außen“).

Steiners Erkenntnisbegriff stellt die Tätigkeit des erkennenden menschlichen Geistes in den Mittelpunkt. Er würde Kant gewiss darin zustimmen, dass es sich dabei um „Selbsttätigkeit“ (s.o.) handelt. Es ist das Ich des Menschen, das sich selbsttätig im Denken betätigt. Im Gegensatz zu Kant geht Steiner nicht von einem diskursiven, sondern von einem intuitiven Denken aus: *„Intuition ist das im rein Geistigen verlaufende bewusste Erleben eines rein geistigen Inhaltes. Nur durch eine Intuition kann die Wesenheit des Denkens erfasst werden“* (Steiner 1973, S. 110, GA 4). Gerade die höchsten sittlichen Ideale entspringen *„aus dem Quell der reinen Intuition“* (ebenda, S. 118).

Ohne die Erkenntnis bleiben Mensch und Welt unvollständig. Erst das aktive, produktive, wahrnehmende Denken überwindet den Abgrund zwischen Ich und Welt, zwischen Subjekt und Objekt. Die Gesetze der Welt sind mit dem Denken zu finden. Damit steht Steiners Ansicht auch der des Empirismus gegenüber, dem diese aus der Welt der Wahrnehmung gegeben werden. Bei Steiner erhält die Wahrnehmung erst durch das Denken Bedeutung. *„Unsere Ausführungen haben gezeigt, dass der wahre Inhalt der Wissenschaft überhaupt nicht der wahrgenommene äußere Stoff ist, sondern die im Geiste erfasste Idee, welche uns tiefer in das Weltgetriebe einführt, als alles Zerlegen und Beobachten der Außenwelt als bloßer Erfahrung. Die Idee ist Inhalt der Wissenschaft. Gegenüber der passiv aufgenommenen Wahrnehmung ist die Wissenschaft somit ein Produkt der Tätigkeit des menschlichen Geistes.“* (ebenda, S. 131)

Für Steiner ist die Welt zugänglich und prinzipiell erkennbar. Der Erkennende ist im Akt des Erkennens schöpferisch tätig, er ist ein Schaffender und zugleich ein Wahrnehmender. Im Denken bringt er seine geistige Tätigkeit mit der dem zu Erkennenden zugrunde liegenden Idee in Einklang. Dadurch verändert, verwandelt er sich und die Welt, ja, er vervollständigt die Welt erst durch sein Erkennen. Damit steht Steiners Begriff des Erkennens zwischen dem des Rationalismus und dem des Empirismus - wir können auch sagen, er geht über diese beiden hinaus, wie Steiner selbst beschreibt: *„Unsere Erkenntnistheorie, endlich, überwindet den einseitigen Empirismus und den einseitigen Rationalismus, indem sie beide auf einer höheren Stufe vereinigt. Auf diese Weise wird sie beiden gerecht. Dem Empiriker werden wir gerecht, indem wir zeigen, dass alle inhaltlichen Erkenntnisse über das Gegebene nur in unmittelbarer Berührung mit diesem selbst erlangt werden können. Auch der Rationalist findet bei unseren Auseinandersetzungen seine Rechnung, da wir das Denken für den notwendigen und einzigen Vermittler des Erkennens erklären.“* (Steiner 1961, S. 163ff)

Diese sehr spezielle Interpretation Steiners des Rationalismus und des Empirismus mag nicht darüber hinweg zu täuschen, dass sein Erkenntnisbegriff sich radikal von den heute allgemein üblichen Erkenntnisbegriffen unterscheidet.

3.10 Zusammenfassung

Betrachten wir den Erkenntnisbegriff R. Steiners zusammenfassend, so ergibt sich:

a.) Das Denken als Werkzeug:

Wir bringen das Denken selbst hervor und erleben es dabei als in „*sich vollendet*“ (Steiner 1988, S. 77, GA 2). Der Vorgang des Denkens ist schon in seinen einfachsten Anwendungen „komplett“ und folgt seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten (s.o.). Unter dieser Perspektive ist das Denken ein „Werkzeug“, das nach den Gesetzmäßigkeiten der Logik arbeitet: *„...sie [die Logik] bringt Ordnung in die Gedanken, sie lehrt, wie wir die Begriffe verbinden müssen, die zu richtigen Schlüssen führen“* (Steiner 1986, S. 197). Das Ich bedient sich dieses Werkzeuges, indem es im Denken Wahrnehmungen und Begriffe miteinander verbindet, um sich und die Welt zu erkennen und zu verstehen.

b.) Das Denken als Wahrnehmungsorgan:

Gleichzeitig beschreibt R. Steiner das Denken als Wahrnehmungsorgan für die Ideen, die geistigen Gesetze, die den Erscheinungen zugrunde liegen. Insofern ist es aus der Sache heraus „fremdbestimmt“ und kann nicht willkürlich vollzogen werden.

c.) Das Denken als schöpferischer Akt:

Zusätzlich zu der oben erwähnten Doppelfunktion beschreibt R. Steiner eine dritte Funktion: das Denken als produktiven, als schöpferischen Akt, durch den vermittelt der Intuition die Weltgesetze der Ideen mit denen des Denkens in Einklang gebracht werden, wodurch neue Erkenntnis entsteht.

d.) Das Denken als „wahre Kommunion“

Durch das Hervorbringen des Denkens und das Gewährwerden der Idee durch das Denken verschmilzt das Denken „mit dem Urgrunde des Weltenseins“ (s.o. 3.5). Das erkennende Ich wird dadurch eins mit den der Welt zugrunde liegenden Gesetzen. Das liegt dem Evidenzerlebnis zugrunde. Wir können das auch als eine *Union mystica* bezeichnen.

Das Denken als Werkzeug unterscheidet sich also vom denkenden Wahrnehmen der Inhalte, denen es sich zuwendet oder die ihm zugänglich sind. Wir können auch sagen, sie sind verschiedene Aspekte des ein- und selben Vorganges. An dieser Stelle beginnt das Schöpferische des Denkens eine Rolle zu spielen. Einerseits ist es selbst tätig hervorbringend und wahrnehmend, andererseits entwickelt es sich dadurch auch. Dies bedeutet, dass das Denken durch Schulung entwickelbar ist. Das mag als ein Widerspruch zu Punkt a.) erscheinen (das Denken als Werkzeug), beschreibt aber nur die verschiedenen, dem Denken zugrunde liegenden Charakteristika. Das Denken als *Union mystica* beschreibt schließlich den Moment des wahren Erkennens. Hier zeigt sich sein ontologischer Charakter.

Durch Übungen im Denken und im Wahrnehmen der Ideen kann der Denker „geschickter“ werden und er kann - obwohl das Denken seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, mit Hilfe von Intuitionen ganz neue Gedanken und Lösungen finden.

An dieser Stelle wollen wir noch kurz betrachten, inwiefern sich Steiners Denkbegriff von dem unterscheidet, was heute oft als Denken angesehen wird.

Denken ist nicht ein Abstraktum, das in irgendeiner beliebigen Weise Begriffe miteinander verbindet. Es ist kein freies Assoziieren und auch nicht ein passives Aufnehmen von vorgegebenen Urteilen oder Wahrnehmungen. Es ist auch kein „Urteilen nach anerzogenen Denkgewohnheiten“ (Steiner 1979, S. 7) oder ein Repetieren vorgegebener Urteile oder Schlüsse. Es beruht nicht auf einem Ausfüllen vorgegebener Denkmuster; das entspräche lediglich einem Kombinieren, und es kann nicht einfach weitergegeben werden: so und so musst Du denken. Das käme einem Trainieren oder Konditionieren gleich. Wenn heute oft von Kognition gesprochen wird, fallen viele der gerade beschriebenen Aspekte darunter. Ein gutes Gedächtnis, Kombinationsvermögen, Lernen, Verständnis für andere u.v.m wird heute unter dem Begriff Kognition zusammengefasst und oft gleichbedeutend mit dem Denken verwendet. Das hat kaum etwas mit dem von R. Steiner beschriebenen selbständigen Denken zu tun, auch wenn etwas z.B. kombinatorisch intelligent gehandhabt werden mag. Selbst wenn ein Denkergebnis vermittelt wird, muss es vom Lernenden zuerst Schritt für Schritt mit- und nachvollzogen und dann selbständig vollzogen werden, bevor er selbständig damit umgehen kann. Denken im Steinerschen Sinne erweist sich als eine mühevoll, sorgsam tastend auszubildende Tätigkeit des Ich.

4. SCHLUSS, URTEIL, BEGRIFF IN DER ERKENNTNISTHEORIE R. STEINERS

Dieser Abschnitt dient, wie oben erwähnt, als Brücke zu unserem eigentlichen Thema. In R. Steiners „Allgemeiner Menschenkunde“ (Steiner 1998, GA 293) werden „Schluss, Urteil und Begriff“ an zentraler Stelle erörtert. Sie sind nach seiner Ansicht grundlegend für die Ausbildung des Denkens. Deswegen wollen wir sie an dieser Stelle einfügen.

Die übliche Reihenfolge der aristotelischen Logik: „Begriff, Urteil, Schluss“ nach der wir davon ausgehen, dass wir uns von etwas einen Begriff bilden, dass wir dann die Angelegenheit erörtern, beurteilen und zu einem abschließenden Ergebnis, zu der Schlussfolgerung kommen: so und so ist das Ganze, wird von R. Steiner als primär

für die Logik, nicht aber für das Leben geltend kritisiert. Das berühmte Beispiel: Alle Menschen sind sterblich, Cajus ist ein Mensch; also ist Cajus sterblich, *„findet in der Tat nur beim Logik-Unterricht statt. Im Leben weben diese drei Urteile ineinander, sind eins, denn das Leben verläuft fortwährend denkend-erkennend. Sie vollziehen immer alle drei Urteile gleichzeitig, indem sie an einen Menschen ‚Cajus‘ herantreten. In dem, was Sie über ihn denken, stecken schon die drei Urteile drinnen. Das heißt, der Schluss ist zuerst da; dann erst bilden Sie das Urteil, das hier in der Conclusio ist: ‚also ist Cajus sterblich‘. Und das Letzte, was Sie bekommen, ist der individualisierte Begriff: ‚der sterbliche Cajus‘.“* (Steiner 1998, S. 136, GA 293)¹² Damit stellt R. Steiner die gewohnte Reihenfolge: „Begriff, Urteil, Schluss“ buchstäblich auf den Kopf. Er vertauscht sie in „Schluss, Urteil, Begriff“ und gibt diesen Begriffen eine ganz andere, neue Bedeutung.

4.1 Der Schluss

R. Steiner beschreibt, dass wir beim „Schließen“ im Grunde genommen bei all unseren Erfahrungen „anschließen“ an das, was wir bereits kennen (Steiner 1998, GA 293). Wir erschließen uns einen Zusammenhang, indem wir auf dem Bekannten aufbauen, eben an es anschließen. In der Wissenschaft entspricht das dem „Wissen“, dem „knowledge“, der Voraussetzung von der wir ausgehen und an die wir anknüpfen.

4.2 Das Urteil

Dann beschreiben, erörtern, beurteilen wir die Situation, das „Wie“ sie ist. Diesen Vorgang des Urteilens vollziehen wir permanent in Bezug auf unser ganzes Erleben, ohne uns darüber unbedingt intellektuell jeweils Rechenschaft zu geben oder es in Frage zu stellen. Unser Wagen steht vor der Türe, wenn wir losfahren wollen, und er funktioniert. Wir können uns auf die Zündung, die Steuerung, auf alles verlassen. Probleme entstehen erst dann, wenn unsere Urteile nicht mit dem Leben übereinstimmen, wenn der Wagen z. B. nicht vor der Türe steht, wenn wir losfahren wollen.

Urteilen bedeutet In-Beziehung-Setzen, Hin-und Zurückgehen, Überprüfen. Es findet noch mehr im Anschaulichen, auch empfindenden Bereich statt, im Wägen und noch nicht im intellektuellen Beurteilen. Unsere verschiedensten Erlebnisse und

¹² Detailliertere Ausführungen zu diesem Thema finden sich in zwei Vorträgen über formale Logik, Steiner 1986, S. 197ff, sowie in der „Allgemeinen Menschenkunde“ Steiner 1998.

Erfahrungen haben uns zu unseren Urteilen geführt, manche sind durchdacht, andere stammen aus der Erfahrung, ständig kommen in allen Bereichen des Lebens neue hinzu und erweitern auch die Bereiche des Schließens und des Begriffe-Bildens.

4.3 Der Begriff

Wollen wir von der Anschauung zum denkenden Erkennen vordringen, müssen wir Begriffe bilden. Wir unterscheiden ein Dreieck von einem Kreis und verwechseln sie nicht, weil wir das ihrer Bildung zugrunde liegende Prinzip, ihr Gesetz kennen. Wir können auch unsere individuelle Vorstellung eines Dreieckes von dem Begriff des Dreieckes unterscheiden. Das Begriffe-Bilden ist eine innere Gedankentätigkeit, ein inneres Konstruieren: *„Beim logischen Denken aber muss jeder Gedanke innerlich konstruiert sein, er muss ähnlich geschaffen sein, wie ich es oben am Beispiel des Kreises erklärt habe. Mit diesem inneren Gedankengebilde geht der Mensch dann erst an die äußere Wirklichkeit heran und findet Harmonie zwischen dem inneren Bilde und der äußeren Wirklichkeit. ...Der Begriff ist also nichts anderes als ein Gegenbild, er hat seine Genesis, seinen Ursprung in den Gedanken“.* (Steiner 1986, S. 200, GA 108) Die Begriffe, die wir erst innerlich erzeugt haben, verknüpfen wir im Denken miteinander, wie wir oben gesehen haben. Wir betätigen uns dabei aus unserem Ich heraus, entwickeln innere Initiative, suchen Neues, stellen Fragen und finden Lösungen, finden Antworten.

An den hier beschriebenen Dreischritt: „Schluss, Urteil, Begriff“ werden wir später anschließen. Er wird sich als ein Dreh- und Angelpunkt unserer zweiten Fragestellung: „In welchem Zusammenhang stehen R. Steiners Menschenkunde, die Grundlagen seiner Erkenntnistheorie und seine Didaktik in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes?“ erweisen.

II. WIE ENTWICKELT SICH DAS DENKEN DES KINDES ZWISCHEN DEM 3.UND 21. LEBENSJAHR?

1. GRUNDLEGENDES

In der Auseinandersetzung mit R. Steiners Menschenkunde, der Grundlage der Waldorfpädagogik, gibt es Gedanken und Begriffe, die für ein modernes westliches Denken schwer zugänglich sind. R. Steiner geht von einem eigenen Konzept der Reinkarnation aus und spricht in seinen pädagogischen Schriften u.a. von Ätherleib und Astralleib, Begriffen, die man sich erst erarbeiten muss, wenn man zu einem Verständnis der Menschenkunde vordringen möchte. Wir wollen gerade diese nach heutigem Allgemeinverständnis schwierigen Begriffe gleich zu Beginn erläutern, da sie für das Verständnis der weiteren Kapitel eine notwendige Voraussetzung sind.

1.1 Reinkarnation

R. Steiners Reinkarnationsbegriff geht davon aus, dass der Mensch sich über große Zeiträume hinweg immer wieder verkörpert und dabei weiterentwickelt. Er geht nicht davon aus, dass er, wie im Buddhismus, auch als ein Tier wiedergeboren werden kann, sondern davon, dass sein menschliches Ich von Inkarnation zu Inkarnation wandert, und dabei eine Entwicklung durchmacht. In seinem Leben trifft er auf Menschen, mit denen er schicksalsmäßig zu tun hat und solche, denen er neu begegnet. Das Leben bringt die Menschen zusammen, es liegt aber in ihrer Freiheit, was sie aus dieser Situation machen.

Die Entwicklung der Menschheit ist in noch größere Entwicklungen eingebettet, die im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden können.

Wenn man sich auf den Gedanken der Reinkarnation einmal probeweise einlässt und ihn als Hypothese der pädagogischen Arbeit zu Grunde legt, zeigt er weit reichende Konsequenzen für die Betrachtung des Kindes und die Arbeit als Lehrer. Man hat dann nicht mehr ein Kind als „unbeschriebenes Blatt“ vor sich, dem man als kluger, studierter Erwachsener gegenüber steht und alles beibringt. Wir können gar nicht erahnen oder ermessen, was dieses kleine Kind in früheren Leben erlebt hat - (es geht auch nicht darum, sich darüber irgendwelche abstrakten Phantasien zu machen). Dieser Gedanke kann einem einen tiefen inneren Respekt vor dem Kind, das man zu unterrichten hat, vermitteln.

In seiner Menschenkunde beschreibt R. Steiner, dass das Kind aus der geistigen Welt kommt und sich durch die Empfängnis mit den physischen Merkmalen seiner Eltern verbindet. Diese stimmen nicht unbedingt mit seinen ganz individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten überein. Deswegen spricht er im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes im 1. Jahrsiebt auch von einem „Modell“ des Leibes, (Steiner 1987), das das Kind von den Eltern erhält und nach und nach erst zu seinem eigenen umgestaltet. Dieser Umgestaltungsprozess des Modelleibes dauert ungefähr 7 Jahre; die Umgestaltungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes gehen aber noch weit über die ersten sieben Jahre hinaus, und es ist die Aufgabe des Lehrers, dem Kind dabei zur Seite zu stehen.

Dass Lehrer und Schüler sich begegnen und begleiten, hat schicksalsmäßige Gründe und ist kein Zufall.

1.2 Das Ich

Das Ich ist dasjenige, was das Besondere, Einmalige des Menschen ausmacht, das in seiner Individualität zum Ausdruck kommt. In der Anthroposophie wird es von R. Steiner auch der geistig-seelische Wesenskern oder das Geistig-Seelische des Menschen genannt, dasjenige, was von Inkarnation zu Inkarnation fortschreitet. Es hat ein geistiges Urbild, ein „wahres Ich“ (Prokofieff 2006, S. 249f), das sich nicht verkörpert, von dem das Ich-Bewusstsein nur ein Abglanz ist (vgl. Kapitel II, Abschnitt 19). Dieses Geistig-Seelische des Kindes zieht sich aus dem Kosmos kommend zusammen und verbindet sich mit dem physischen Keim seiner Eltern. Bei der Geburt des Kindes durchdringt nur ein Teil von ihm seinen Physischen Leib. Der andere Teil ist noch um das Kind herum, wirkt von außen und verbindet sich erst langsam über den sog. Lebenskräfte- oder Ätherleib und den Empfindungs- oder Astralleib mit ihm. Dieser Prozess des mehr und mehr den eigenen Leib Ergreifens und Umgestaltens erstreckt sich über viele Jahre und findet in den Entwicklungsstufen des Kindes seinen Ausdruck.

Das Geistig-Seelische des Menschen, sein Ich, ist dasjenige, was ihn zu einem autonomen, freien Menschen macht. Aus ihm stammen seine innersten und höchsten geistigen Impulse, es lenkt seinen Lebensweg, ist jedem Menschen zueigen und individualisiert ihn gleichzeitig. Dem Ich stehen als seine drei

Seelenkräfte das Denken, Fühlen und Wollen zur Verfügung. Wir können auch sagen: das Ich bedient sich dieser Kräfte. Es ist dasjenige, das das Lernen und Denken schon in frühen Jahren leitet. Dadurch steht das Kind als selbsttätiges Wesen neben dem Erwachsenen, es hat, wie G. Schäfer beschreibt, die Fähigkeit sich selbst zu „belehren“ (Schäfer zit. n. Patzlaff / Sassmanshausen 2005, S. 11) und ist nicht nur ein Empfänger von Lerninhalten.

Als dem Dalai Lama 2005 der „Hessische Friedenspreis“ verliehen wurde, sagte er: *„Alle Menschen sind von Geburt gleich und mit transzendentaler Würde ausgestattet“* (Öffentlicher Vortrag am 28. 7. 05 in Wiesbaden). Mehr noch, mag man in diesem Kontext sagen, ist es das Kind. Aus dieser Würde heraus betätigt es sich in der Ausgestaltung seiner leiblichen, seelischen und geistigen Entwicklung sowie in der seines Lernens und Denkens. Letzten Endes ist das ganze Leben auch ein Ausdruck dieser Kraft.

1.3 Der Seelen- oder Astralleib

Ähnlich wie der Körper des Menschen von seinem Ich unterscheidbar ist, dieser Körper der Träger seiner Individualität ist, so ist der Seelen- oder Astralleib Träger der Seelenkräfte des Menschen. Das Ich als geistig-seelischer Wesenskern vermag nicht direkt auf den menschlichen Leib einzuwirken. Es muss sich dafür feinerer Organisationen bedienen, u. a. der des Ätherleibes und der des Seelen- oder Astralleibes. Letzterer steht ihm in gewisser Weise näher. Er ist der Träger der Religiosität und der Empfindungen, des Vorstellungslebens (Steiner 1979, Sonderdruck aus GA108) und der Urteilskraft und wird von Steiner auch als Empfindungsleib bezeichnet. Unser ganzes Seelenleben, alle Gefühle, Zu- und Abneigungen, Leidenschaften und Begierden, Lust und Leid, Freude und Schmerz sind in ihm verankert. (Steiner 1972, GA 13) Infolge seines Wirkens entsteht Bewusstsein (Steiner 1972).

1.4 Der Bildekräfte- oder Ätherleib

Alles, was mit den Wachstums- und Fortpflanzungskräften in der Natur zu tun hat, also auch mit den Wachstumskräften des Kindes, nennt R. Steiner Äther- oder Bildekräfte, die sich im Äther-oder Bildekräfteleib manifestieren. Er „bildet“ die Leibesorganisation des Kindes aus, u.a. all die wichtigen Ernährungs-, Wachstums-

und Transformationsprozesse in den ersten Jahren bis hin zur Pubertät und darüber hinaus. Das Erscheinen der zweiten Zähne des Kindes ist ein äußeres Merkmal seiner Tätigkeit und markiert eine neue Entwicklungsphase (Steiner 1978, GA 303). Nun hat der Ätherleib, ähnlich einer Münze mit zwei Seiten, verschiedene Qualitäten und diese treten, nachdem er einen wesentlichen Teil seiner Aufgaben an der Leibesbildung während des ersten Jahrsiebts abgeschlossen hat, verstärkt zu Tage: Er ist auch der Träger der Gewohnheiten, des Gedächtnisses, der Erinnerung, der Fantasie, der Gemüts- und der Liebekräfte. (Steiner 1979, S. 167 GA 304a und 1978, S.126 GA 303) Es sind diese Kräfte, die vorher den Leib gebildet haben und jetzt, nach ihrer Metamorphose im Unterricht für das Lernen beansprucht werden können (Steiner 1979, GA 304). Während der Astralleib der Träger der Urteilskraft ist, ist der Ätherleib Träger des Denkens. Wir werden später im Zusammenhang mit der Entwicklung des Jugendlichen im 3. Jahrsiebt auf die Bedeutung dieses Unterschiedes zurückkommen. Die „andere Seite der Münze“, der andere Teil des Ätherleibes, erhält weiterhin alle Lebensprozesse, auch die Rekreationsprozesse während der Nacht, und verlässt den menschlichen Leib erst mit dem Tode.

1.5 Der Physische Leib

Der Physische Leib ist in R. Steiners Anthropologie das, was uns als unser Leib, unser Körper in seiner physischen Substanz vertraut ist. Unsere Sinneswahrnehmungen verdanken wir dem Umstand, dass wir den Physischen Leib haben. Wir können sehen, schmecken, riechen, tasten etc., aber auch unseren Leib bewegen, gehen, arbeiten, tanzen u.v.m. Im Schlaf verlassen nach R. Steiners Angaben der Astralleib und das Ich den Physischen Leib. Wir verlieren unser Bewusstsein. Unser Äther- oder Lebensleib unterhält während des Schlafens die Lebensprozesse unseres Physischen Leibes und baut unsere Kräfte wieder auf. Mit dem Tod verlassen uns nicht nur das Ich und der Astralleib, sondern auch der Ätherleib und mit ihm die lebenserhaltenden Kräfte. Dadurch bleibt der bloße Physische Leib zurück. Er zersetzt sich, weil ihn die lebenserhaltenden Kräfte verlassen haben.

2. BESONDERE CHARAKTERISTIKA DES ERSTEN JAHRSEIBTS

In diesem Kapitel werden besondere Charakteristika dargestellt, die R. Steiner in seiner Menschenkunde in Bezug auf die Entwicklung des Kindes während des ersten Jahrsiebts beschrieben hat.

Er unterteilt die Entwicklung des Kindes in Jahrsiebte, welche nochmals in drei Abschnitte von je $2\frac{1}{3}$ Jahren gegliedert sind. Diese Zeitangaben gelten als Orientierungshilfe und sind approximativ: Jedes Kind entwickelt sich verschieden; bei dem einen treten die Phänomene früher oder später auf, bei dem anderen mehr oder weniger deutlich, manche vielleicht auch gar nicht für den Erwachsenen wahrnehmbar. Deswegen werden die Wendepunkte der Entwicklungsstufen von R. Steiner deutlich markiert, wie das Kind sich vor und nach ihnen verhält und nicht jedes einzelne Lebensjahr. Wenn sie im Folgenden beschrieben werden, sind sie daher auch nur als Richtwerte zu sehen.

2.1 Das erste Jahrsiebt: Ich - Leib - Welt

Wenn das Kind geboren wird, ist sein Geistig-Seelisches, sein Ich, das in seiner Individualität zum Ausdruck kommt, noch nicht ganz mit seinem Leib verbunden (siehe oben: 1.2 „Das Ich“). Es zieht sich aus dem Kosmos kommend zusammen und verbindet sich erst allmählich mit seinem Leib. Die Entwicklungsschritte im ersten Jahrsiebt bedeuten ein stufenweises „Ankommen“ auf der Erde, ein Sich-Verbinden, Sich-Hineinfinden, Sich-in-ein-Verhältnis-Bringen zum eigenen Leib und zu der Umgebung. Dieser Prozess zieht sich über viele Jahre hin und geschieht ganz allmählich, Schritt für Schritt, in einer bestimmten Reihenfolge.

„Diese Wesenheit ... verbindet sich zunächst in einer losen Weise mit dem Physischen des Menschen während der Embryonalzeit und ist im Grunde genommen noch in loser Weise, gewissermaßen äußerlich als Aura den Menschen umschwebend, in dem ersten kindlichen Zeitalter zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel gegenwärtig“, und etwas später: „...deshalb lebt das Kind noch viel mehr als der spätere erwachsene Mensch außerhalb seines Leibes“. (Steiner 1987, S. 81, GA 34/308)

Dies hat Konsequenzen in vierfacher Hinsicht:

- Das Kind ist „ganz Sinnesorgan“.
- Das Kind ist „naturhaft religiös“, es ist ein „Nachahmer“.
- Es hat ein „anderes“ Wahrnehmungsvermögen.
- Sein Geistig-Seelisches konfiguriert seinen Leib.

2.2 Das Kind ist „ganz Sinnesorgan“

„Und damit (Zitat oben) ist nur in anderer Art ausgedrückt, was ich schon gestern sagte: Das Kind ist im allerhöchsten Grade seinem ganzen Wesen nach in dieser ersten Zeit ein Sinneswesen. Es ist ganz Sinnesorgan. Durch den ganzen Organismus rieselt dasjenige, was an Eindrücken aus der Umgebung kommt, klingt nach, tönt nach, weil das Kind noch nicht so innig wie später der Mensch mit seinem Körper verbunden ist, sondern in der Umgebung lebt mit seinem loserem Geistig-Seelischen. Daher wird alles aufgenommen, was an Eindrücken aus dieser Umgebung kommt“ (ebenda, S. 81f).

Was ist mit „Das Kind ist ganz Sinnesorgan“ gemeint?

Das Kind ist offen für alle Einflüsse von außen, es ist sozusagen seelisch noch viel größer, als sein physischer Leib, ganz und gar hingegen an seine Umgebung und nimmt alles in sich auf. Alles, was das Kind umgibt, was auf es einwirkt, durchdringt, durchrieselt es und prägt sich ihm ein. Während der Erwachsene mit der Zunge schmeckt und mit dem Auge sieht, „schmeckt“ das Kind mit dem ganzen Leib; es nimmt die Lichtverhältnisse mit dem ganzen Körper wahr, ist ganz „Geschmacksorgan“ (Steiner 1979, S.168, GA 304a) aber auch ganz „Sehsinn“. Das Kleinkind empfindet die Musik mit seinem ganzen Leib, nicht nur mit den Ohren. Als Erwachsene empfinden wir noch einen Nachklang dessen, wenn sie uns „in die Glieder geht“ und wir dazu tanzen.

Die aktive Hingabe an die Umgebung, das „Ganz-Sinnesorgan-Sein“ verändert sich während der ersten sieben Jahre, sodass die einzelnen Sinnesorgane sich mehr und mehr individualisieren und mit Beginn des zweiten Jahrsiebts in ihren Funktionen selbständig werden (Steiner 1987, GA 34/308).

2.3 Das Kind ist „naturhaft religiös“, es ist ein „Nachahmer“

R. Steiner charakterisiert die Entwicklung des Kindes auch von einer anderen Seite: Er schildert, dass in ähnlicher Weise, wie ein Erwachsener sich religiös Geistigem hingeben kann, das Kind im ersten Jahrsiebt leiblich, „naturhaft religiös“ ist, indem es sich mit seinem Körper ganz an seine Umgebung hingibt (Steiner 1987, GA 34/308 und 1979, GA 304a).

Mit der Hingabe an die Umgebung geht einher, dass das Kind reflexartig auf alles reagiert, dass es alles nachahmt, was es wahrnimmt, es wird ein „Nachahmer“. Es versucht im ersten Jahrsiebt *„...sein eigenes Inneres dem äußerlich Wahrgenommenen ähnlich zu machen“* (Steiner 1998, S.142, GA 297a). Dies bezieht sich auf alles, was es wahrnimmt: die Gesten und Gebärden der Erwachsenen und Geschwister, die Sprache, das Handeln, aber auch auf die Gedanken und Empfindungen. Das, was das Kind wahrnimmt während des ersten Jahrsiebts, setzt es in seine leibliche Gestaltung, bis in sein Organisches hinein, um.

2.4 Das „andere Wahrnehmungsvermögen“

Da das Geistig-Seelische des Kindes nach R. Steiners Angaben noch „um es herum“ ist, nimmt es nicht nur mit seinen Sinnen wahr, was die Menschen in seiner Umgebung tun, sondern auch mit seinem Geistig-Seelischen, was sie empfinden und denken. Es ist ja noch „außer sich“ und mit dem Seelischen der es umgebenden Erwachsenen verbunden. *„Das Kind macht so das Leben der Außenwelt mit, lebt ganz in der Außenwelt drinnen, ist noch nicht in sich, fühlt noch nicht sich, lebt ganz mit der Außenwelt“.* (Steiner 1981, S. 17, GA 305)

Es kann sich seiner Umgebung noch nicht, wie später, innerlich gegenüberstellen oder gar bewusst verschließen, da es noch nicht ganz in seinem Leib „angekommen“ ist. Es empfindet sich als eins mit der Welt und erlebt alles als lebendig. Diese Art des Erlebens dauert in ihren Ausläufern bis gegen das 9. Lebensjahr an.

Aber auch das, was seelisch in seiner Umgebung Ausdruck findet, wirkt auf das Kind: *„Hat der Erwachsene Sorge, die seelisch ist, aber sich in den physischen Folgezuständen [z.B. dem Gesichtsausdruck, Anm. UGM] offenbart, so nimmt das Kind als Imitator die physischen Folgen wahr und gestaltet das eigene Innere*

danach, wie sich das Auge mit der Lichtwirkung durchdringt. (Steiner 1981, S. 56f, GA 305)

Selbst die Moral der es umgebenden Menschen wird nach R. Steiner vom Kind wahrgenommen. Es prägt die seelischen Befindlichkeiten seiner Nächsten durch die Nachahmung seinem kindlichen Organismus ein: So kann sich das jähzornige oder liebevolle Verhalten eines Erwachsenen über die Blutzirkulation auf die Nerven und von dort auf die Muskeln und Gefäßsäfte eines Kindes auswirken. (Steiner 1979, GA 304a)

2.5 Das Geistig-Seelische des Kindes konfiguriert seinen Leib.

Das Geistig-Seelische des Kindes, das sich noch nicht mit seinem Physischen deckt, das mit ihm noch „lose“ (s.o.) verbunden ist, arbeitet unablässig an seinem Leib und gestaltet ihn nach Maßgabe dessen, was es an Impulsen aus der „Geistigen Welt“ mitbringt. All das prägt es während des ersten Jahrsiebts seinem physischen Organismus ein. *„Das Kind trägt dasjenige, was es durch die Geburt oder Konzeption von geistig-seelischen Welten herunter getragen hat, in die körperlich-physische Organisation hinein. Es ist in dieser Organisation beschäftigt. Es tut, was es will aus diesem Organisieren heraus, schließt noch die Tore vor der Außenwelt. Und wir dürfen nicht unpraktisch hineintapsen in das, was das Kind so vollzieht, dass es eben tut, was es will, dass es namentlich dem Willen der Außenwelt nicht zugänglich ist“* (Steiner 1978, S. 124, GA 303).

Auch was das Kind *tut*, prägt seinen Leib bis in die Strukturen seines Gehirns aus: *„Aber das Gehirn ist nichts anderes als der Boden, in den das Denken und Sprechen hineinkonfiguriert dasjenige, was sie [die Kinder] aus der Welt ihrer Umgebung bekommen, nicht aus vererbten Anlagen heraus“.* (Steiner 1991, S. 45, GA 306)¹³

2.6 Die Verantwortung des Erwachsenen

Damit werden zwei Aspekte in R. Steiners Ausführungen besonders deutlich: Das Kind ist der Gestalter seiner selbst; was es tut, bildet es aus, prägt sich ihm ein, und: sowohl die physischen Eindrücke der Umgebung, als auch die seelischen üben einen

¹³ Vgl. Bauer, 2007, S. 59 die „synaptische Plastizität“ des Gehirns

tiefen Einfluss auf es aus. Die Außenwelt, die Umgebung wird zum „Bildner und Gestalter unseres ganzen Leibes“ (Steiner 1967, S. 56, GA 100), „...der Erzieher“ wird „in diesen ersten sieben Lebensjahren ... Gestalter von Leib, Seele und Geist“ (Steiner 1979, S. 170, GA 304a).

Dem Erwachsenen wird damit eine große Verantwortung auferlegt. Er muss sich so verhalten, dass er des Kindes würdig ist, dass er im besten Sinne zum nachahmenswerten Vorbild wird. Gleichzeitig gilt es, dem Kind den nötigen Freiraum zu gewähren, damit es das tun kann, was es aus seinen innersten Impulsen heraus verwirklichen will: „Und das Kind will dasjenige, was es in Betätigung umsetzt, aus seiner eigenen Natur heraus entwickeln, aus seinem Menschenleben heraus entwickeln“ (Steiner 1991, S. 76, GA 306). Unter dieser Perspektive ist der Erwachsene „...nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes“ (Steiner 1991, S. 131, GA 306). Er soll die Autonomie des Ichs des Kindes, seine Selbsttätigkeit in Bezug auf das, was sein Lernen angeht unterstützen und in der Weise neben dem Kinde wirken, „dass alle Anlagen, die in ihm liegen, aus ihm heraus entfaltet werden“ (Steiner 1984, S. 11, GA 218).

Wir haben es an dieser Stelle also mit zwei sich gegenüberstehenden Phänomenen zu tun: Die Umgebung und das Seelische des Erwachsenen prägen einerseits das Kind, andererseits soll der Erwachsene der Aktivität des Ich des Kindes den größtmöglichen Freiraum für dessen Initiativkraft und Gestaltungswillen ermöglichen.

3. DIE ENTWICKLUNGSSTUFEN IM ERSTEN JAHRSEBT IM EINZELNEN

Bis hierhin war unsere Blickrichtung hauptsächlich auf die geistig-seelische Konstitution des Kindes gerichtet und darauf, wie es sich verhält. Zu den Grundgedanken von R. Steiners Menschenkunde gehört aber auch, dass der Ätherleib, der Astralleib und das Ich erst den Leib des Kindes aufbauen, konfigurieren und umgestalten, dass ein Teil von ihnen sich dabei metamorphosiert und danach als seelische bzw. geistige Qualität *geboren* wird, d.h. dem Kinde zur Verfügung steht (vgl. Steiner 1987, S. 26f, GA 34/308). Diesen komplizierten und

nicht leicht nachvollziehbaren Vorgang wollen wir im Folgenden erörtern.

Ähnlich, wie der Embryonalzustand der Geburt als vorbereitende Phase vorausgeht, so beschreibt R. Steiner in Bezug auf den Ätherleib, den Astralleib und das Ich, die sog. Wesensglieder, auch vorbereitende Zustände, die ihrer *Geburt*, ihrem *Frei-Werden* vorausgehen. Wie die Mutterhülle den Embryo schützend umgibt, so wird der Ätherleib von einer schützenden Ätherhülle und der Astralleib von einer schützenden Astralhülle umgeben. Die Ätherhülle entlässt, gebiert den Ätherleib mit dem Zahnwechsel, die Astralhülle den Astralleib mit der Geschlechtsreife.¹⁴ Nach ihrer *Geburt* stehen dem Kind durch sie neue Fähigkeiten zur Verfügung.

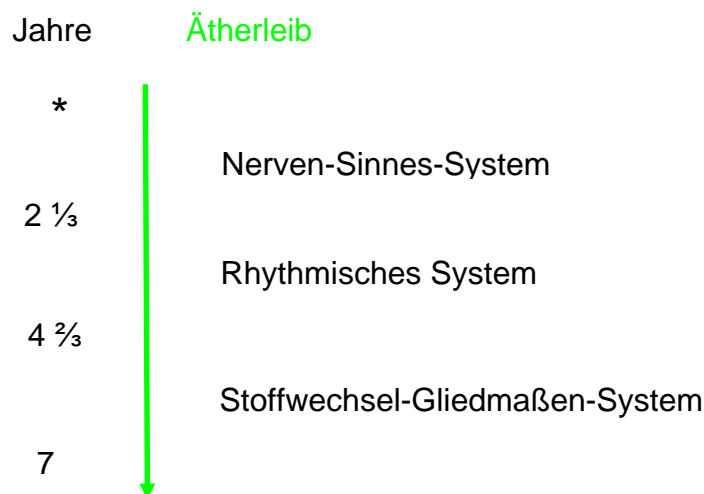
3.1 Der Ätherleib wird „geboren“

Die Geburt des Ätherleibes findet statt, indem er sich während des ersten Jahrsiebts stufenweise durch den Leib des Kindes hindurcharbeitet. Dabei gestaltet er in Zeiträumen von ungefähr jeweils 2 $\frac{1}{3}$ Jahren zuerst das Nerven-Sinnessystem, dann das Rhythmische- und schließlich das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem des Kindes um. Am Ende eines jeden dieser Abschnitte wird er stufenweise *frei* oder *geboren*. Gegen das 7. Lebensjahr ist dieser Umgestaltungsprozess abgeschlossen.

¹⁴ Eine erläuternde Anmerkung R. Steiners in diesem Zusammenhang lautet:

„Man würde das Obige nicht in seiner vollen Deutlichkeit verstehen, wenn man den Einwand machen wollte, dass das Kind auch vor dem Zahnwechsel Gedächtnis usw. habe und vor der Geschlechtsreife die Fähigkeiten, die an den Astralleib gebunden sind. Man muss sich da doch klarmachen, dass sowohl der Ätherleib, wie der Astralleib von Anfang an vorhanden sind, nur eben unter der oben besprochenen schützenden Hülle. Gerade diese schützende Hülle befähigt zum Beispiel den Ätherleib, bis zum Zahnwechsel die Eigenschaften des Gedächtnisses ganz besonders zum Vorschein zu bringen. Aber es sind ja doch auch die physischen Augen am Kindeskeime schon vorhanden unter dessen schützender physischer Mutterhülle. Genau in dem Sinne, wie auf diese geschützten Augen nicht das äußere physische Sonnenlicht entwickelnd wirken soll, so nicht die äußere Erziehung auf die *Ausbildung* des Gedächtnisses vor dem Zahnwechsel. Man wird vielmehr bemerken, wie sich in dieser Zeit das Gedächtnis *durch sich selbst* frei entfaltet, wenn man ihm Nahrung gibt und noch nicht auf seine Entwicklung durch Äußeres sieht. So ist es auch mit den Eigenschaften, deren Träger der Astralleib ist, vor der Geschlechtsreife. Man muss ihnen Nahrung geben, aber immer im Bewusstsein der obigen Ausführungen, dass der Astralleib unter einer schützenden Hülle liegt. Es ist eben etwas anderes, die im Astralleib schon liegenden Entwicklungskeime *vor* der Geschlechtsreife zu pflegen und den selbständig gewordenen Astralleib *nach* der Geschlechtsreife demjenigen in der Außenwelt auszusetzen, was er *ohne* Hülle verarbeiten kann. Dieser Unterschied ist sicherlich ein subtiler; aber ohne auf ihn einzugehen, kann man das Wesen der Erziehung nicht verstehen.“ (Steiner 1987, S. 53, kursiv im Original, GA 34/308).

Die folgende Skizze mag das hier Beschriebene im Überblick veranschaulichen:



Eine der ganz wenigen detaillierteren Schilderungen R. Steiners darüber, wie der Geburtsvorgang des Ätherleibes während der ersten sieben Jahre im Einzelnen vorzustellen ist, lautet wie folgt:

„Wenn das Kind dann etwa zweieinhalb Jahre alt geworden ist, dann ist seine Kopforganisation so weit, dass der Teil des Bildekräfteleibes, des Ätherleibes, der in den ersten Kinderjahren diese Kopfplastik besorgt, frei wird. Und diese Befreiung trifft dann auf ein weiteres Freiwerden, das nach und nach in Bezug auf den Ätherleib der Brust sich vollzieht, bis gegen das fünfte Jahr hinein. Das Atmen, der Blutkreislauf werden dann von den in ihnen noch liegenden Ätherkräften bis zu einem gewissen Grade befreit. Und es wirkt also in dem Kinde, das dann sprechen gelernt hat, das gehen gelernt hat, dasjenige zusammen, was als seelisch-geistige Kräfte aus dem Kopforganismus heraus frei geworden ist, und das dann zusammenschwingt mit demjenigen, was sich nach und nach befreit im Brustorganismus. Und das erscheint als die besondere Heranbildung dieses lebendigen kindlichen Gedächtnisses, das man ja gerade sich heranentwickeln sieht zwischen dem zweieinhalbten und gegen das fünfte Jahr hin, und namentlich in dem wirkt, was ich Ihnen eben geschildert habe als die Heranbildung, die Heranentwicklung der eigentümlichen kindlichen Fantasie“ (Steiner 1978, S. 132f GA 303).

Diese Beschreibung beinhaltet auch die Metamorphose eines Teils der Ätherkräfte in seelische Kräfte: Ätherkräfte, die zuvor den Leib gebildet haben, werden zu

lebendigem Gedächtnis und eigentümlicher Fantasie des Kindes umgestaltet. Wenn diese Umgestaltungsprozesse mit dem 7. Lebensjahr abgeschlossen sind, stehen die Ätherkräfte, die zuvor den Leib des Kindes gebildet haben, nach ihrer Metamorphose in seelische Kräfte für das Lernen, das Gedächtnis, die Fantasie, das Denken, Fühlen und Wollen zur Verfügung.

R. Steiner spricht in diesem Zusammenhang auch von der Emanzipation der Intelligenz: *„Was so auf der einen Seite Geburt des Ätherleibes genannt werden kann, ist dasselbe, was auf der anderen Seite genannt werden kann das Emanzipieren der Intelligenz vom physischen Leibe. Es ist nur die zweiseitige Schilderung derselben Tatsache. (Steiner 1977, S. 54, GA 302a)* Der Begriff des „Geboren-Werdens“ des Ätherleibes kann in R. Steiners Menschenkunde mit dem Begriff der Emanzipation des Ätherleibes vom Leib des Kindes gleichgesetzt werden, d.h. die Intelligenz und mit ihr das Denken des Kindes lösen sich, emanzipieren sich aus dem Leib heraus.

3.2 Das Kind zwischen 0 und 2 $\frac{1}{3}$ Jahren

In den ersten 2 $\frac{1}{3}$ Jahren strahlen die Kräfte des Ätherleibes vom Haupte aus in den Leib des Kindes hinein (Steiner 1978, GA 303). Sie sorgen dafür, dass alle wesentlichen Vitalfunktionen des Kindes stattfinden und wirken gleichzeitig in dieser Zeit besonders dadurch, dass sie das Gehirn, aber auch alle Nerven- und Sinnesorgane, die sich im Leib des Kindes befinden, durchgestalten. Das Kind wächst und ahmt nach (s.o. 2. - 2.5). Es lebt sich in dieser Zeit besonders in das Bewegnlernen, in Gesten und Gebärden hinein (Steiner 1989, GA 310). Es lernt all die Schritte vom ziellosen Greifen und Sich Bewegen über das Kriechen und Krabbeln, Aufrichten und Gehen bis hin zum Sprechen. Es koordiniert seine Bewegungen, das Ergreifen und Bewegen der Gegenstände in seiner Umgebung, es ergreift und „erforscht“ was es erreichen kann. Diese Betätigungen hängen innig zusammen mit den Prozessen, die der Ätherleib vollzieht, indem er sich durch das Nervensinnessystem hindurcharbeitet. Dabei löst er sich aus dem Kopfbereich heraus; er wird *frei* (Steiner 1978, S. 132f GA 303, vgl. oben 3.1).

Während der nächsten 2 $\frac{1}{3}$ Jahre, also bis ca. 4 $\frac{2}{3}$, durchdringt er das Rhythmische System. Auf diesen Zeitraum wollen wir genauer hinschauen, da uns der Übergang

vom zweiten zum dritten Drittel des ersten Jahrsiebts besonders interessiert. Es sind die Übergänge dieser Drittel, in denen eine Veränderung des Bewusstseins des Kindes zum Ausdruck kommt, wo ein „Vorher“ und ein „Nachher“ deutlich erkennbar werden. Diese Veränderungen hängen nach R. Steiners Darstellungen mit dem „Durcharbeiten“ des Ätherleibes zusammen, sie sind Ausdruck seiner Wirkung.

3.3 Das Kind zwischen 2 $\frac{1}{3}$ und 4 $\frac{2}{3}$ Jahren: Die Eigentümliche Fantasie

In der Zeit zwischen 2 $\frac{1}{3}$ und 4 $\frac{2}{3}$ findet die eigentliche Sprachentwicklung des Kindes statt (Steiner 1989, GA 310). Parallel dazu wird die Grobmotorik beim Laufen, Springen, Klettern, Rad fahren, und Spielen ausgebildet. Letzteres nimmt einen immer größer werdenden Raum ein.

Charakteristisch für das Kind in diesem Lebensalter ist, dass es unbeschwert und gerne spielt - auch alleine - und dem Spiel dabei ganz hingeeben ist. Es hat einen unbändigen Tatendrang und man könnte über das ganze erste Jahrsiebt auch das Tätigsein, das Tun als Motto stellen. Es nimmt, was es vorfindet. Sieht es etwas anderes, wendet es sich diesem zu. Es verfügt über ein räumliches und noch nicht über ein zeitliches Gedächtnis. Sein Spielzeug kann von einem Moment zum anderen seine Bedeutung oder Funktion ändern: Ein Holzklotz ist ein Auto, im nächsten Moment wird er zum Handy, dann Teil einer Mauer oder ein Flugzeug. Ein Stock kann ein Pferd sein, dann eine Geige oder ein Besen. Das Kind entwickelt ein „*lebendiges* kindliches Gedächtnis“ (s.o. 3.1). In seinem Empfinden und Erleben ist alles belebt. Es stellt sich das nicht so vor, sondern es erlebt es so. „*So wie es lebt, lebt eben alles...*“ (Steiner 1991, S. 90, GA 306) Deswegen soll der Erzieher alles, was er dem Kinde in diesem Alter nahe bringt so schildern, als sei es lebendig.

Wenn wir in diesem Zusammenhang von „kindlicher Fantasie“ sprechen, werden wir dem Begriff „Fantasie“ nicht ganz gerecht und auch nicht der Tätigkeit des Kindes. Unter Fantasie stellen wir uns eigentlich etwas vor, was wir uns ausdenken, etwas, das nicht unbedingt mit der Realität in Zusammenhang steht. Für das Kind ist das, was es spielt, aber Realität. Der Stock ist einmal das Pferd und das andere Mal die Geige und beide sind lebendig. Im Grunde genommen müssten wir hierfür einen neuen Begriff bilden. R. Steiner spricht von der „*eigentümlichen Fantasie des Kindes*“ (Steiner 1978, S. 133, GA 303, siehe Zitat im Abschnitt 3.1). Es ist in dem Kontext, in dem er davon spricht, nicht explizit deutlich, dass er sich genau auf das eben

geschilderte Phänomen bezieht. Dies lässt sich aber aus einer präzisen Beobachtung des Kindes in diesem Alter und den Angaben R. Steiners ableiten.

Nachdem der Ätherleib das Rhythmische System durchdrungen hat, wird er auch im Brustbereich „frei“ (s.o. Abschnitt 3.1). Das Bewusstsein des Kindes verändert sich, neue Entwicklungsschritte machen sich bemerkbar:

3.4 Das Kind zwischen $4\frac{2}{3}$ und 7 Jahren: Eigene Spielstrategien

Zwischen $4\frac{2}{3}$ und 7 Jahren arbeitet sich der Ätherleib nach R. Steiners Angaben durch das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem durch. Äußerlicher Ausdruck dafür ist, dass das Kind sich streckt, sein Gesicht schmaler wird, sein Bäuchlein verschwindet. Es ergreift seine Gliedmaßen bewusster und wird körperlich geschickter und mutiger: es balanciert und klettert, liebt das Seilspringen sowie andere Geschicklichkeitsspiele und bildet seine Feinmotorik aus. Basteln, Weben, Sticken, Sägen, Schneiden, Malen u. Ä. sind angesagt. Das Kind kann sich jetzt wesentlich besser konzentrieren und erinnern, und bewusster und kompetenter mit seinem Wortschatz umgehen. Dabei lebt es noch ganz in der Bilderwelt der Märchen und in seiner Fantasie. Ein Kissen kann weiter eine Burgmauer oder ein Flugzeug sein. Sein Spielverhalten ändert sich jedoch markant: war es vorher ganz an die Umgebung hingegeben, entwickelt es jetzt eigene Spielstrategien und gibt sich eigene Regeln. Es weiß bereits vorher was es spielen will, sucht sich die entsprechenden Gegenstände und entscheidet, wer mitspielen darf und wer nicht. Hier hat sich ein deutlicher Bewusstseinswandel vollzogen.

Nachdem der Ätherleib sich auch durch das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem hindurchgearbeitet hat, wird er um das 7. Lebensjahr herum *frei* oder *geboren*. Mit Hilfe seiner Tätigkeit hat das Kind seinen „Modellleib“ (s.o. Abschnitt 1.1) in seinen eigenen Leib umgewandelt. Es ist nun nicht mehr „ganz Sinnesorgan“. *„Das sinnliche Erfassen konzentriert sich mehr an die Oberfläche des Menschen, an die Peripherie. Die Sinne nehmen erst jetzt ihre Selbständigkeit an...“ Steiner (1987, S. 91, GA 34/308)* Mit dieser neuen Qualität in seiner Sinneswahrnehmung kann das Kind sich in der Welt neu orientieren.

Der frei gewordene Ätherleib steht ihm nun für das Lernen zur Verfügung. R. Steiner beschreibt ihn als Träger der Gewohnheiten, des Gedächtnisses, der Erinnerung und Vorstellungsbildung, der Fantasie, der Gemüts- und der Liebekräfte. Die Kräfte, die zuvor leibbildend tätig waren, sind erst jetzt, nach ihrer Metamorphose in seelische Kräfte, für das Kind verfügbar und sollten daher erst jetzt in der Schule ausgebildet und in Anspruch genommen werden, auch wenn sie bereits vorher in Erscheinung traten. Die Wirkung von zu früh beanspruchten Kräften werden wir später erörtern (Abschnitt 15.1).

Die Wachstumskräfte, die für die Erhaltung der Lebens- und Rekreationsprozesse des Leibes benötigt werden, werden weiterhin von dem Teil des Ätherleibes übernommen, der den Menschen bis zu seinem letzten Atemzug am Leben hält.

4. DAS DENKEN DES KINDES IM ERSTEN JAHRSEBT

4.1 *Entwicklungsstufen des Denkens im ersten Jahrsiebt*

In R. Steiners menschenkundlichen Ausführungen gibt es keine eigene Darstellung über eine Entwicklung des Denkens des Kindes. Daher wollen wir nun zum einen die erörterten Grundlagen betrachten und sehen, welche Aspekte die geschilderten drei Entwicklungsstufen im Hinblick auf die Entwicklung des Denkens des Kindes ergeben, zum anderen wollen wir Äußerungen R. Steiners, die sich in seinem Werk verstreut über das Denken finden, hier mit einbeziehen.

4.2 *Dem Denken Vorausgegangenes*

Während der ersten 2-3 Jahre hat das Kind gelernt sich aufzurichten, gezielte Bewegungen mit Armen, Händen und Beinen zu verrichten, sich zu orientieren und zu sprechen. Von diesen Voraussetzungen wollen wir ausgehen.

4.3 *Das Denken zwischen dem 3. und dem 5. Lebensjahr*

Zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr lebt das Kind sich gezielter in die Motorik und stärker in die Sprache hinein. Damit geht einher, dass sein Gedächtnis sich heranbildet und seine Phantasie und sein Spiel sich in der oben geschilderten Weise

entwickeln. *„Je größer mit zunehmendem Alter der Wortschatz wird und je differenzierter der Sprachgebrauch, desto tiefer und vielfältiger können Gefühle und eigene Gedanken ausgedrückt werden. Zugleich wird mit dem Beherrschen der Sprache die Voraussetzung geschaffen für das Freiwerden des Denkens, und dieses kann dann über die Sprache hinauswachsen“ (Kardel, McKeen 2007).* Werden dem Kind in diesem Alter Märchen erzählt, korrespondieren diese nicht nur mit seiner seelischen Verfassung und seiner Fantasie, sondern sie erweitern auch seinen aktiven und passiven Wortschatz. Die Vielfalt der sprachlichen Ausdrucksweise ist aber ein Baustein der Intelligenzentwicklung und der Entwicklung des Denkens.

Wir können festhalten: Das Kind „pendelt“ sich durch seine aktive Betätigung im Spiel, in der Sprache, in seiner „eigentümlichen Fantasie“ und seinem Gedächtnis in und zwischen diesen ein, es findet sich in sie hinein und erkundet sie. Dabei betätigt es auch seine Aufmerksamkeit und sein Wahrnehmungsvermögen und bildet sie dadurch aus. Sein Verhalten beim Spiel: das, was ihm in den Weg kommt, wird ergriffen, kommt etwas Neues, dann wird diesem nachgegangen, zeigt, dass noch nicht von einer eigenen Strategie im Denken ausgegangen werden kann. Der Anlass für das Spiel kommt noch von außen (Patzlaff / Saßmannshausen, 2005).

4.4 Unmittelbare Denkerfahrung

Das Verhalten des Kindes im alltäglichen Leben zeigt: Es versucht nicht sein Hemd zu trinken (es sei denn, es tut es im Spiel, dann ist das ein ganz bewusster Vorgang), es unterscheidet zwischen Schuh und Becher, es versteht, was seine Umgebung von ihm will, es verfolgt das Geschehen um sich herum aufmerksam, es weiß, was es will und versucht es zu erhalten oder zu erreichen, kurz: es lernt und es verhält sich „angemessen“ oder „richtig“. Das zeigt, dass die unmittelbare Erfahrung seines Denkens von Anfang an in sich „vollständig“ ist, dass sie in einem gesetzmäßigem Zusammenhang auftritt. Im Umgang mit Gegenständen und Spielzeug - mal sind sie ein Pferd oder ein Auto, mal ein Besen - zeigt sich eine Aktivität, die sich bewusst in ein anderes Verhältnis zur Welt setzt. Sie hat symbolischen Charakter.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes während dieser ca 2½ Jahre können wir von dem Aneignen von Voraussetzungen für das Denken sprechen, von ganz einfachen ersten Schritten.

4.6 Das Denken zwischen dem 5. und dem 7. Lebensjahr

Das für die Zeit zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr geschilderte Verhalten (eigene Vorstellungen von dem, was gespielt werden soll, eigene Spielregeln, die Entscheidung, wer mitspielen darf und wer nicht) zeugt davon, dass sich hier ein bedeutender Wandel vollzogen hat. Auch die Fähigkeit sich zu erinnern ist eine Leistung, die einer eigenen inneren, selbständig geführten Aktivität bedarf. Hier können wir von einer bewussten inneren Führung ausgehen, von Zusammenhängen eigenen, sinnvollen Denkens und Handelns. R. Steiner bemerkt dazu: *„Und danach [im letzten Drittel des ersten Jahrsiebts] entwickelt das Kind die Fähigkeit, in der ersten Anlage Gedanken innerlich zu erleben...Das alles natürlich durchschnittlich“* (Steiner 1989, S. 67, GA 310) und: *„Das Kind wird ja...empfänglich für Ermahnungen, für dasjenige, was aus der Autorität heraus kommt, was man glauben muss. Vorher glaubt das Kind nicht, hat für das Sollen nicht einen Sinn, sondern für das Nachahmen.“* (Steiner 1978, S. 136)

Es ist dieser feine Unterschied, der sich manifestiert: vorher ist das Kind eins mit der Welt, jetzt tritt eine zarte Gegenüberstellung auf. Das „Sollen“ hat eine Verweisfunktion und muss innerlich nachvollzogen werden können. Das Kind beginnt, sich selbst in seinem Bewusstsein zu ergreifen.

5. ERGÄNZENDE ÄUSSERUNGEN R. STEINERS ZU DIESEM KONTEXT

5.1 Freie Entfaltung des Gedächtnisses

Es wird vielfach die Ansicht vertreten, dass im Waldorfkindergarten und in den ersten Klassen der Waldorfschule das Denken „draußen vor“ bleibe. Die vielen künstlerischen und musischen Betätigungen sowie das tägliche Erzählen von Geschichten mögen diesen Eindruck auch bestärken. Wie wir gesehen haben, soll das Kind im ersten Jahrsiebt zwar erzogen, aber nicht unterrichtet werden, es kann in diesen Jahren „überhaupt nichts verstehen“ (vgl. Abschnitt 6.1). Dieser Satz bezieht sich besonders auf das, was dem Kind von *außen* beigebracht wird, indem man es dazu veranlasst frühzeitig Intellektuelles oder Dinge zu lernen, die sein Gedächtnis beanspruchen. *„Und insbesondere in Bezug auf das sich heranbildende*

Gedächtnis, die Erinnerungsfähigkeit, muss man sich klar sein, dass man das Kind wiederum möglichst sich selber überlassen muss, dass man nicht gut tut, in diesem Lebensabschnitte dem Kinde etwas beizubringen, wobei man darauf rechnet, dass es sich erinnert. Es soll dasjenige aufnehmen, in vollständig freiem Sich-Heranbegeben an das, was es behalten will, woran es sich erinnern will. Ja nicht irgendwie etwas nach Gedächtnisübungen Ausschauendes mit dem Kinde in diesem Lebensalter machen! (Steiner 1978, S. 133, GA 303)

Heißt das das Kind soll nicht denken? Die Erziehung soll nicht von außen auf die *Ausbildung* des Gedächtnisses wirken. Dieses entwickelt sich durch die Betätigung des Kindes unter bestimmten Bedingungen von alleine. *„Man wird vielmehr bemerken, wie sich in dieser Zeit das Gedächtnis durch sich selbst frei entfaltet, wenn man ihm Nahrung gibt und noch nicht auf seine Entwicklung durch Äußeres sieht“.* (Steiner 1987, S. 53, GA 34/308)

In beiden Zitaten tönt ein Element an, das für Erziehungsfragen ungewöhnlich ist: Das Kind soll in vollständig freiem Sich-Heranbegeben an das, was es behalten will, lernen, woran es sich erinnern will, und: das Gedächtnis entfaltet sich durch sich selbst frei, wenn man ihm Nahrung gibt. Auf die Art der Nahrung kommt es also an. Diese darf offensichtlich nicht aus dem für uns nahe liegenden Lernstoff bestehen, sondern aus dem, was das Kind nachahmen oder von sich aus tun kann und mag. Es soll aus sich heraus tätig werden.

5.2 Das Denken wird am Tun erprobt: „Tastendes Denken“

Das Denken des Kindes, „die Selbsttätigkeit“ seiner Seele, soll im ersten Jahrsiebt u.a. dadurch gefördert werden, dass es Spielzeug und Spielsituationen erhält, anhand deren es sich entwickeln kann. Schon in dieser Zeit betätigt das Kind aus seiner inneren Aktivität heraus sein Denken. Es erprobt es am Tun, an dem, was es macht, es „schließt“ an seine Umgebung, an die Welt an (siehe Abschnitt 21), es setzt sich in ein Verhältnis zu ihr (vgl. „Ich - Welt“, Hugo 1995). Wir können hier von einem *tastenden Denken* sprechen. *„Kinder sollen so spielen, dass ihre Fantasie bewegt wird, dass die Selbsttätigkeit ihrer Seele geweckt wird, sodass sie nachdenken müssen über ihr Spiel. Sie sollen nicht nach Vorlagen Bausteine*

ordnen, dadurch wird nur Pedanterie geweckt, aber nicht Sinnigkeit“. (Steiner 1977, S.130, GA 130)

Unregelmäßig geformte Holzstücke z.B. erwecken den Entdeckerdrang im Kinde, es muss seinen Tastsinn, den Gleichgewichtssinn und den Sehsinn betätigen um auszutariieren, wie die einzelnen Teile aufeinander zum Stehen kommen, es muss sich konzentrieren, aufmerksam sein, beobachten, wahrnehmen, schätzen, innerlich dabei sein, ausprobieren, denken. Vorgeformte Bausteine benötigen nicht eine derartige Auseinandersetzung mit dem Material und ein derartiges Engagement, Erfahren und Denken. Es ergeben sich aus ihrer Gestalt weniger vielfältige Verfahrensweisen im Umgang mit ihnen.

5.3 *Fantasie anregendes und Fantasie beeinträchtigendes Spielzeug*

An vielen Stellen verweist R. Steiner darauf, dass vollständige Puppen (man mag dabei an Barbie Puppen denken) die Fantasiekräfte des Kindes beeinträchtigen: *„Was tun Sie denn, wenn Sie dem Kind eine solche Puppe geben? Sie verhindern es seine Seelentätigkeit zu entfalten; denn es muss seine Seelentätigkeit, diese wunderbar zarte, erwachende Phantasie, überall absperren, um ganz Bestimmtes, schön Geformtes ins Auge zu fassen. Sie trennen das Kind vom Leben, weil sie seine Eigentätigkeit zurückhalten. Das ist dasjenige, was insbesondere für das Kind bis zum Zahnwechsel in Betracht kommt“* (Steiner 1991, S. 79, GA 306) und an anderer Stelle: *„Erhält das Kind die so genannte „schöne Puppe“ so hat das Gehirn nichts mehr zu tun. Es verkümmert und verdorrt, statt sich aufzuschließen“* (Steiner 1987, S. 31, GA 34/308). Steiner empfiehlt, stattdessen dem Kind eine selbst hergestellte - und sei sie aus einem Taschentuch gemacht - unvollständige Puppe zu geben, die es durch seine Fantasie innerlich ergänzen kann. *„Die Spielzeuge sollen womöglich der Fantasie freien Spielraum lassen“* (Steiner 1978, S. 135). Schon beim Spiel soll die *Eigentätigkeit* des Kindes angeregt werden. Sie ist die Voraussetzung für jegliches Denken.

5.4 *Das Kind erzieht sich selbst*

R. Steiner betont immer wieder die Autonomie des Kindes, die Autonomie seines Ichs. Dieses gestaltet den Leib bis ins Physische hinein aus. Alles, was das Kind aus seiner Eigentätigkeit heraus wahrnimmt und tut, prägt es gleichzeitig, bildet es bis ins

Seelische und Leibliche aus; sein Sprechen und Denken konfigurieren auch die Strukturen seines Gehirns (siehe 2.5). Bei dieser Tätigkeit soll das Ich im ersten Jahrsiebt nicht durch Einflüsse behindert werden, die ihm intentional von außen aufoktroziert werden, z.B. durch das Lernen intellektueller oder abstrakter Inhalte.

Das Ich ist dasjenige, das das Lernen und Denken schon in frühen Jahren leitet. Entscheidend ist, dass es sich dabei aus sich heraus betätigt und ganz seinen eigenen Impulsen folgt. Der Erwachsene soll darauf achten, dass das Kind sich neben ihm „...in der richtigen Weise selbst erzieht“ (Steiner 1984, S. 16).

6. ZWISCHENBILANZ DES ERSTEN JAHRSEIBTS

Bezüglich des ersten Teils unserer Fragestellung: „In welchem Zusammenhang steht R. Steiners Menschenkunde in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes?“ können wir folgendes festhalten:

- Es gibt klare Aussagen in der Menschenkunde, dass das Denken bereits im ersten Jahrsiebt ausgebildet wird und gefördert werden soll.
- Das Denken wird von R. Steiner als Ausdruck der Ich-Tätigkeit des Menschen beschrieben.
- Es charakterisiert sich durch verschiedene Qualitäten in den Entwicklungsstufen des Kindes. Menschenkundlich gesehen sind diese im ersten Jahrsiebt in besonderem Maße Ausdruck und Folgen der Wirkungen des Ätherleibes.
- Die Entwicklungsstufen charakterisieren sich zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr durch die eigentümliche Fantasie des Kindes. Zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr setzt sich deren Entwicklung fort und wird durch neu hinzukommende eigene Spielstrategien und ein stärkeres Erinnerungsvermögen ergänzt.

Fassen wir die bisher betrachteten Gesichtspunkte zusammen, so ergibt sich für die Entwicklung des Denkens nach der Phase der Sprachaneignung:

- Das Kind *will aus sich heraus tätig werden und betätigt dabei sein Denken.*
- Dieses ist im ersten Jahrsiebt *ein „tastendes“ Denken*, das vom konkreten Erleben ausgeht.
- Das Kind *erprobt es an seinem Handeln, seinem Tun und geht dabei aufmerksam und sorgfältig wahrnehmend zu Werke.* Zwischen $2\frac{1}{3}$ und $4\frac{2}{3}$ Jahren geschieht dies vornehmlich im Spiel.
- Es zeigt schon früh ein vernünftiges, verständnisvolles Verhalten.
- Bereits *in seinem ersten Auftreten ist das Denken „vollständig“*, d.h., die unmittelbare Erfahrung, in der es im Kinde auftritt und angewendet wird, beinhaltet einen sinnvollen Kontext.
- Die Entwicklung der Sprache und der eigentümlichen Fantasie sind wesentliche Konstituenzien für seine Entwicklung.
- Zwischen $4\frac{2}{3}$ und 7 Jahren kommen eine Stärkung des Gedächtnisses und einfache, selbständig entwickelte Strategien zu den vorangegangenen Denk- und Spielformen hinzu.
- Das Kind entwickelt *Verständnis für das „Sollen“.* Damit einhergehend entwickelt es *die Fähigkeit Gedanken innerlich zu erleben* (vgl. Abschnitt 4.6).
- Mit der Geburt des Ätherleibes um das 7. Lebensjahr stehen dem Kinde Intelligenz und die Denkkraft zur inneren Verfügung.

Auf die Frage nach der einheitlichen Anschauung in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes werden wir erst am Ende dieses Kapitels eingehen, wenn wir uns einen Überblick über die ganze Entwicklung verschafft haben werden.

6.1 Pädagogische Konsequenzen

R. Steiners Angaben zufolge ist das Kleinkind besonders während der ersten 2½ Lebensjahre, aber auch in der darauf folgenden Zeit mit der Ausgestaltung seines Leibes so beschäftigt, dass es für gezielte, willentliche Einflüsse von außen nicht zugänglich ist. Wenn man ihm im Kindergartenalter intellektuelle Inhalte, z. B. die Relativitätstheorie oder „Wasser ist H₂O“ beibringt, dann mag es dies zwar im Kontext richtig nachsprechen, es kann aber noch nicht verstehen, was es da sagt. Es hat aber einen „Sinn“, ist „Sinnesorgan“ und offen für das, was es in Hingabe an seine Umgebung nachahmen und lernen kann. Dies gilt in abgestufter Form für das ganze erste Jahrsiebt und hat weit reichende pädagogische Konsequenzen.

R. Steiner formuliert radikal: *„Vom ersten bis zum siebten Lebensjahr kann man überhaupt nichts verstehen; da macht man alles nach“* (Steiner 1968, S. 123, GA 177) und: *„...dann werden wir...in der richtigen Weise erziehen, und in diesem Lebensalter jedenfalls noch nicht unterrichten“*. (Steiner 1978, S. 136, GA 303)

Hier tritt der Unterschied aktueller pädagogischer Bestrebungen gegenüber dem waldorfspezifischen Ansatz besonders deutlich zutage: heute sollen die Zeiten, in denen das Kind neurophysiologisch besonders aufnahmefähig ist, ausgenutzt werden, um ihm möglichst früh möglichst viel Wissen zu vermitteln. R. Steiners Ansatz ist es, dem Kind das zu vermitteln, was aufgrund seiner seelischen Entwicklung angezeigt ist.

6.2 Fragen

Wie kann angesichts der Aussagen R. Steiners dem Kind im ersten Jahrsiebt das Denken ermöglicht werden, ohne es von außen aufzuoktroyieren? Wie sieht ein reichhaltiges Spielangebot aus, anhand dessen das Kind sein Denken entwickeln kann, anhand dessen es sein Denken aus eigener Initiative ergreifen kann? Wie kann „richtiges Erziehen“ und „Nicht-Unterrichten“ stattfinden? Wie kann der *Lehrer* *„neben dem Kinde so wirken, dass alle Anlagen, die in ihm liegen, aus ihm heraus entfaltet werden“?* (Steiner 1984, S. 11, GA 218) Wie ermöglicht er, dass das Kind sich *„in der richtigen Weise selbst erzieht“?* (Ebenda S. 16)

Angesichts der Folgen der Pisa-Studie ergibt sich hier ein weites Forschungsgebiet, mit dem sich Waldorfpädagogen in allen Ländern, in denen es Waldorfschulen gibt, z. Zt. besonders im Hinblick auf die Gestaltung der Vorschule auseinandersetzen. Worin unterscheidet sie sich vom Waldorf-Kindergarten und einer ersten Klasse und wodurch nicht? Was sind ihre Ziele, ihre Aufgaben? Dieses Thema stellt einerseits eine Herausforderung dar, andererseits bietet es eine große Chance. Die Gesichtspunkte für diese Fragen lassen sich jedenfalls präzise beschreiben.

7. DIE ENTWICKLUNGSSTUFEN DES KINDES IM ZWEITEN JAHRSEBT

7.1 Das zweite Jahrsiebt: Von Seele zu Seele

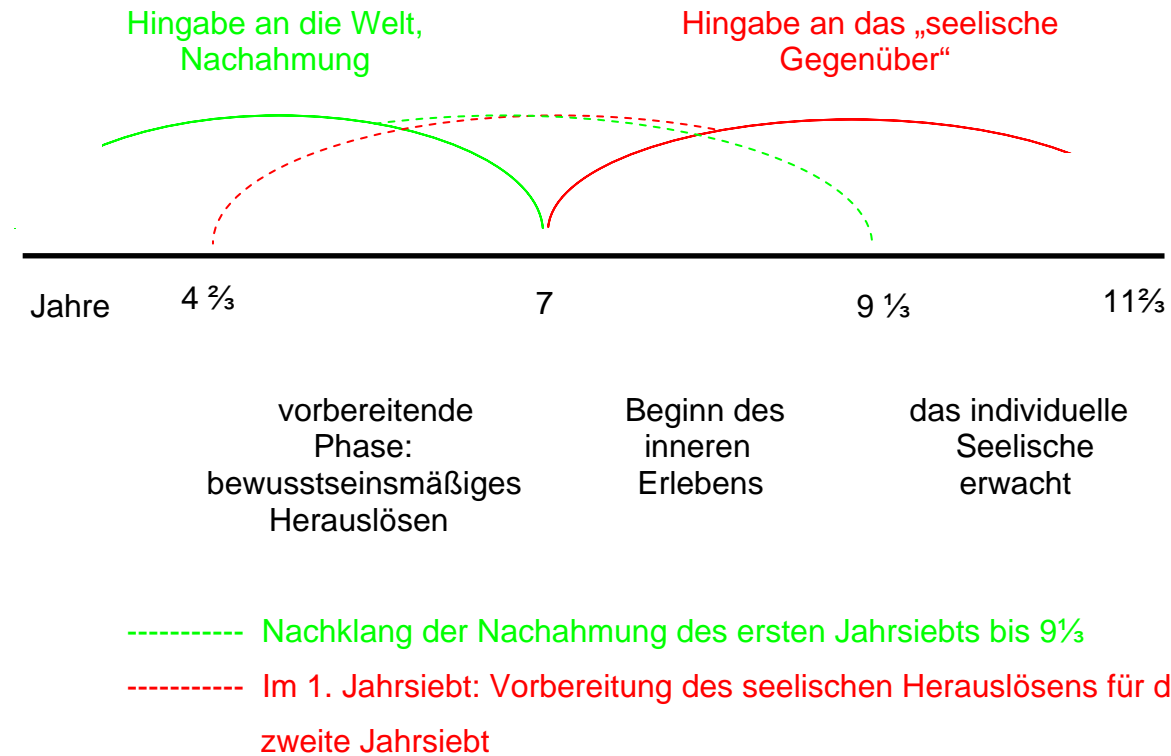
Ist das erste Jahrsiebt dadurch gekennzeichnet, dass das Kind sich „leiblich“ an seine Umgebung hingibt, so charakterisiert sich das zweite Jahrsiebt durch die seelische Hingabe des Kindes an sein seelisches Gegenüber: es entdeckt die Welt durch das Du, die Seele des anderen. Die Ausbildung und Pflege des Seelischen, des Empfindens, des Fühlens, der Ästhetik spielen neben der Entwicklung des Denkens eine wesentliche Rolle. *Wie* Eltern oder Lehrer dem Kind die Welt vermitteln, prägt sein Erleben und Lernen.

7.2 Seelischer Innenraum bildet sich aus

Wir hatten bereits gesehen, dass im letzten Drittel des ersten Jahrsiebts ein ganz zartes bewusstseinsmäßiges Herauslösen, Sich-Distanzieren des Kindes von seiner Umgebung beginnt. Dies kann auch als eine vorbereitende Phase für die Umgestaltungsprozesse des Bewusstseins betrachtet werden, die sich in der Folgezeit anschließen: Durch das Herauslösen bildet sich ein eigener seelischer Innenraum aus. Gleichzeitig wirkt die Nachahmungskraft des ersten Jahrsiebts bis in das erste Drittel des zweiten Jahrsiebts fort und bildet dort eine wesentliche Grundlage für die Maßnahmen des Unterrichts.

Alle Übergänge sind fließend, haben Vor- und Nachklänge, und die verschiedenen Drittel der Jahrsiebte sind unter dieser Perspektive Übergangsstufen in Entwicklungs- und Individualisierungsprozessen, die sich mit der Empfängnis

beginnend über Jahre, ja das ganze Leben, hinziehen. Dies sei anhand der folgenden Skizze nochmal verdeutlicht:



Wurde im ersten Jahrsiebt in besonderem Maße sein Leib ausgebildet, so formt und gestaltet das Kind im 2. Jahrsiebt sein Seelisches aus. Dies geschieht dadurch, dass nun der Seelen- oder Astralleib schrittweise „geboren“ wird. Er verbindet sich mit dem Leib des Kindes, indem er ihn durchdringt, um- und ausgestaltet.

7.3 Seelische Umgestaltungsprozesse im 2. Jahrsiebt

Bediente sich das Geistig-Seelische für die Umgestaltungsprozesse während des ersten Jahrsiebts vom Kopf aus wirkend des Äther- oder Bildekräfteleibes, so benötigt es im zweiten Jahrsiebt den Astral- oder Seelenleib für sein Wirken. Das Zentrum seiner Wirksamkeit ist das *mittlere System* des Menschen, das Rhythmische System, der Herz- und Atmungsbereich. Dieses Rhythmische System ist der Träger der Empfindungen.

Eine der wenigen detaillierten Schilderungen R. Steiners zu diesem Kontext lautet: *„Da müssen die Kräfte im Kopfe, die vorher tätig waren, aufhören in einem ausgesprochenen Maße tätig zu sein; da zieht sich die seelisch-geistige Tätigkeit mehr in untere Regionen des Leiblichen hinunter und geht über in den Atmungs- und in den Herzrhythmus.“ Und weiter: „Da werden gewisse Kräfte mehr geistig-seelisch, und sie greifen jetzt nur ein in die Bewegungen, die sich im Herz-, im Atmungsrythmus äußern. Sie wirken nicht mehr in demselben Maße in den stofflichen Vorgängen wie früher, dagegen abgetrennt von dem Körperlichen in das Atmungs- und Zirkulationssystem. Man kann das auch leiblich bemerken, indem der Atmungsrythmus, der Zirkulationsschlag stärker wird in diesem Lebensalter“.* (Steiner 1978, S. 157f, GA 303)

In diesem Zusammenhang ist es interessant Untersuchungsergebnisse der chronobiologischen Forschung in Bezug auf den Wechsel des Puls-Atem Verhältnisses in der Entwicklung des Kindes zu betrachten. (Roßlenbroich 1994, S. 130)

7.4 Verschiedene Qualitäten des Erlebens der Welt

Als Folgen des geschilderten Prozesses (Zitat oben) beschreibt R. Steiner vier verschiedene Zugänge des Kindes zum Musikalischen:

„Es ist ein Unterschied zwischen der Art und Weise, wie sich das Kind gerade zu Rhythmus und Takt vor dem Zahnwechsel und nach dem Zahnwechsel verhält. Vorher wurde auch Rhythmus und Takt zu etwas, was das Kind allerdings nachahmt, was aber in Plastik umgesetzt wird. Nachher wird es in ein innerlich musikalisches Element umgesetzt. Und hat das Kind das neunte Lebensjahr vollendet, dann bekommt es bis zum zwölften Lebensjahre hin erst ein Verständnis für Rhythmus und Takt an sich, für das Melodiöse an sich. Es will jetzt nicht mehr so stark das Rhythmische, das Taktmäßige im Inneren nachbilden; es fasst es als solches, als Gebilde, das außer ihm steht, auf. Vorher erlebt das Kind Rhythmus und Takt; nachher fängt es an, Verständnis, Auffassungsgabe dafür zu entwickeln. Das dauert, nicht nur dem Musikalischen, sondern allem gegenüber, was ihm in der Welt entgegen tritt, bis gegen das zwölfte Jahr hin.

Gegen das zwölfte Jahr, schon etwas früher, beginnt dann beim Kinde erst die Fähigkeit dasjenige, was vorher nur phantasiegemäß musikalisch, rhythmisch,

taktmäßig erlebt sein will, in das bloß Gedankenmäßige überzuführen“. (Steiner 1978, S. 160f, GA 303)

Hier werden vier verschiedene Qualitäten im Erleben der Welt deutlich, die auch allgemein gelten, wie im Zitat angedeutet:

Zwischen 5 und 7 Jahren erlebt das Kind Musikalisches in der *Nachahmung*, gleichzeitig wirkt es noch gestaltend im Leib des Kindes („wird in Plastik umgesetzt“).

Zwischen 7 und 9 Jahren erlebt es Musikalisches als ein *innerliches Element*.

Zwischen 9 und 12 Jahren entwickelt es *Verständnis* für das Melodiöse an sich und *zwischen 12 und 14* kommt das Kind in die Lage, sein *Erleben in Gedankliches* überzuführen.

Auf diese Charakteristika werden wir später eingehen.

7.5 Das Muskel- und Atmungssystem wirken zusammen

R. Steiner schildert, dass das Kind alles, was es zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr erlebt so verarbeitet, dass das Muskelsystem mit seinen Wachstumskräften darin involviert ist. *„Es geht in dieser Zeit im Kinde eben nichts anderes vor, als dass mit dem Seelischen das Muskelsystem mitarbeitet. ... Und das Eigentümliche im kindlichen Alter zwischen dem zehnten und zwölften Jahre ist dieses, dass die Muskeln ein intimes Verhältnis zum Atmungs- und Zirkulationssystem haben“* (Steiner 1978, S. 204, GA 303). Dies hat u.a. zur Folge, dass wenn der Lehrer im Unterricht das Seelische des Kindes anspricht, er auf dem *„Umwege durch das Atmungs- und Zirkulationssystem in das Muskelsystem...“* (Steiner s.o.) des Kindes eingreift. Auch hier wirken sich Maßnahmen, die in der Umgebung des Kindes gehandhabt werden, bis in die Konfiguration seines Leibes aus.

7.6 Das Muskelsystem ergreift den Knochen

Gegen das 12. Lebensjahr erfolgt ein neuer Schritt: Es passen sich die Muskeln dem Skelett- und Knochensystem an. Äußerlich macht sich das in dem starken Längenwachstum bemerkbar. Der Jugendliche kommt in die Vorpubertät, und jeder Erwachsene, der mit Jugendlichen dieses Alters zu tun hat, kennt das „Schleppen“ der Beine, vor allem bei den Jungen: es wird eher „geschlürft“ als „gegangen“. Die Umwandlungsprozesse der Pubertät haben hier ihren Ausgangspunkt, und die Schwierigkeiten, die in diesem Alter auftreten, hängen u. a. damit zusammen, dass

die Jugendlichen sich selbst nicht verstehen und nicht verstehen, was in ihnen vorgeht, was mit ihnen passiert. Dies gilt nicht nur in Bezug auf die physische Umgestaltung ihres eigenen Leibes, sondern auch für ihr seelisches Erleben.

7.7 Das Ich kommt im Knochen an

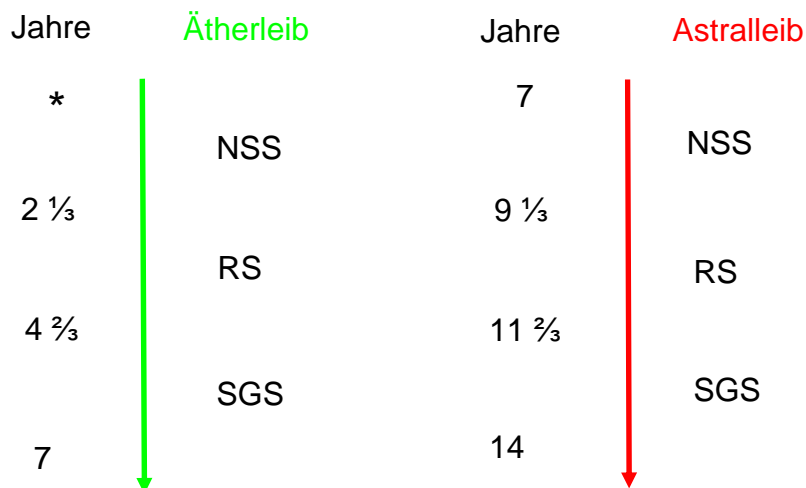
Es zeigt sich, dass die Entwicklungsprozesse über all die Jahre hin Stück für Stück den Leib des Kindes durchgestalten und das Geistig-Seelische des Kindes erst um das 12. Lebensjahr sein Knochensystem ergreift. Es muss sich erst durch die feineren Substanzen über die Atmung, das Blut, die Muskeln hin zu den Knochen durcharbeiten: *„Bemerken Sie, wie der Mensch sich eigentlich an die Welt anpasst: Beim ganz kleinen Kind sitzen die plastizierenden, gestaltenden Kräfte im Gehirn; die strahlen von da aus. Dann geht die Sache an die Muskeln über. Und wenn der Mensch im zwölften Jahr angekommen ist, setzt er seinen ganzen Menschen ins Skelett hinein, und dann geht es heraus in die Welt, dann erst geht es heraus. Der Mensch geht durch sich durch und kommt dann in eine Beziehung zu der ganzen Welt. Zuerst Kräfte des Kopfes; diese Kräfte werden dann später in die Muskeln hineingossen, dann in die Knochen hinein; der Mensch setzt sich in die Knochen hinein, und wenn er geschlechtsreif geworden ist, setzt er sich in die ganze Welt hinein. Da steht er erst in der Wirklichkeit drinnen“.* (Ebenda S. 205)

7.8 Der Astralleib wird „geboren“

Wir können diesen Prozess auch folgendermaßen betrachten: Der oben erwähnte „Mensch“ ist das Geistig-Seelische des Kindes, sein Ich. Dieses arbeitet sich im ersten Jahrsiebt mittels des Ätherleibes durch das Nervensinnessystem (NS), das Rhythmische- (RS) und das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem (SGS) durch. Die Entwicklungsimpulse gehen dabei vom Kopf aus. Im zweiten Jahrsiebt gehen die Entwicklungsimpulse von dem Herz- Atembereich aus. Diesmal ist es der Astralleib, der sich wieder in Rhythmen von ungefähr $2\frac{1}{3}$ Jahren durch die drei Systeme in der entsprechenden Reihenfolge hindurcharbeitet (Steiner 1987, GA 303). R. Steiner formuliert letzteres nicht explizit, es spricht aber dafür, dass die Transformationen im Muskelsystem nach seinen Ausführungen zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr im Herz- Atembereich stattfinden, während die Umgestaltungen zwischen dem 12. und

14. Lebensjahr im Stoffwechsel-Gliedmaßenbereich ihren Ausgangspunkt haben¹⁵.

Die folgende Skizze fasst die in diesem Abschnitt geschilderten Prozesse nocheinmal zusammen:



Mit diesen ganzen Umgestaltungsprozessen geht einher, dass das Geistig-Seelische des Kindes, bzw. Jugendlichen sich auf dem Weg über den Äther- und Astralleib, immer mehr mit dem Leib des Kindes verbindet. War es noch im ersten Jahrsiebt „lose“ mit dem Leib verbunden, „um ihn herum“, kommt es gegen das 12. Lebensjahr „im Knochen“ an und wendet sich von da an nach außen, bis zur „Peripherie“ seines Leibes (Steiner 1978, S. 206 und S. 238, GA 303). Mit ca.14 Jahren, mit der Geburt des Astralleibes, hat der Jugendliche qualitativ neue, tiefere seelische Empfindungs- und Erlebnismöglichkeiten. Es erwacht in ihm sein intellektuelles Urteilsvermögen und eine bewusste Suche nach Spiritualität und Religiosität. Er steht der Welt gegenüber, ist der oben erwähnte „Mensch“, der „in der Wirklichkeit“ angekommen ist.

Nachdem dargestellt wurde, wie die Entwicklungsstufen des Kindes sich in R. Steiners Menschenkunde darstellen, wollen wir nun die Zeiten des Umbruchs in der Entwicklung des zweiten Jahrsiebts genauer betrachten.

¹⁵ Dass die Wachstumsimpulse während der Vorpubertät vom Stoffwechsel-Gliedmaßen-System ausgehen, bestätigen Untersuchungen der 90er Jahre: Sie gehen von den peripheren Gliedmaßen, „der Epiphysenfuge [Wachstumsfuge] an den Enden der Röhrenknochen“ aus. (Benninghoff 1994, S. 154)

8. DAS SIEBENJÄHRIGE KIND

Ein besonders markanter Ausdruck der Umgestaltungskraft des Ätherleibes ist das Erscheinen der zweiten Zähne. Gehörten die Milchzähne noch zum „Modellleib“, dem ererbten Leib, sind diese zweiten, individuellen Zähne Ausdruck des Abschlusses der Tätigkeit des Ätherleibes am Leib des Kindes. Das durch ihn gestaltende, Form gebende Prinzip wird dadurch beendet. Danach „...wächst nur, was schon angelegt ist...“. (Steiner 1964, S. 116, GA 141) Dieses weitere Wachstum bewerkstelligen diejenigen Ätherkräfte, die die Lebens- und damit die Wachstums- und Ernährungsprozesse bis zum Lebensende regeln.

8.1 Denken, Fühlen und Wollen stehen für das Lernen zur Verfügung

Zu den für das Lernen „frei“ gewordenen seelischen Kräften gehören das Denken, Fühlen und Wollen: *„Nun, gerade wie durch einen materiellen Vorgang Wärme frei werden kann, die vorher latent war, so werden um das siebente Jahr herum im Denken, Fühlen und Wollen des Kindes Kräfte frei, die vorher in dem kindlichen Organismus drinnen gesteckt haben, die vorher abgesondert tätig waren. Sie sind jetzt nach dem siebenten Jahre abgesondert seelisch tätig. Vorher waren sie organisch tätig, sie waren verbunden mit den Wachstums-, mit den Ernährungsvorgängen. Aus denen heraus sind sie frei geworden, sie sind Seelisches geworden“.* (Steiner 1978, S. 123, GA 303) *„Was wird mit der Seele, wenn die Zähne heraus sind? - dann entdeckt man, dass es dieselbe Kraft ist, die zuerst den Organismus durchflutet und durchsetzt hat und die dann sich emanzipiert vom Organismus und frei im Seelischen zum intellektuellen Vermögen wird“* und weiter: *„Was jetzt herauskommt als Verstand, das hat früher, wo es noch im Unbewussten war, gearbeitet im Organismus. Das war als Seelisches am Leibe tätig“.* (Steiner 1998, S. 208, GA 297)

Das Denken, Fühlen und Wollen können und müssen jetzt beansprucht werden. Sie sind die Basis für alles Lernen. Es gilt sie zu fördern, zu entwickeln und zu pflegen, und zwar alle drei. Als seelische Kräfte sind sie, im Gegensatz zum ersten Jahrsiebt, offen für die intentionalen Einwirkungen von außen. Deswegen kann mit dem Unterrichten jetzt in berechtigter Weise begonnen werden.

Da unser Augenmerk auf der Entwicklung des Denkens liegt, steht dieses in unseren Betrachtungen zwar im Vordergrund, es muss aber betont werden, dass R. Steiner großen Wert darauf legt, dass der Mensch „als Ganzes“ in seiner Entwicklung angesprochen wird und für die Entwicklung des Denkens eine gesunde Entwicklung des Fühlens und Wollens unabdingbar sind.

8.2 Ein eigener seelischer Innenraum bildet sich aus

R. Steiner beschreibt den Umwandlungsprozess um das 7. Lebensjahr herum als ein tief eingreifendes Erlebnis für das Kind. Bis zu diesem Zeitpunkt gehörten die Welt und sein Empfinden zusammen. War es vorher ganz Sinnesorgan, ganz an seine Umgebung hingegeben, so stellt es sich jetzt in ein „seelisches“ Verhältnis zu ihr. Es steht nun mit seiner Seele der Seele des anderen, des Erwachsenen gegenüber. Die ganze Art seiner Wahrnehmung verändert sich dadurch. Es wird nicht mehr die Handlungsweise des Erwachsenen nachgeahmt, sondern *„...sie weist zu dem, was dahinter steht. Sie regt nicht mehr das äußerlich Körperliche an, sie regt das Seelische an.“* (Steiner 1987, S. 144, GA 34/308). Das Kind benötigt nun ein *seelisches Gegenüber* zu dem es aufschauen kann, so wie es im ersten Jahrsiebt das Vorbild nachahmen konnte. Sein seelischer Innenraum „erwacht“, beginnt sich zaghaft-zart auszubilden.

Weitere „frei“ werdende Kräfte des Ätherleibes sind das Gedächtnis, die Erinnerung, das Vorstellungsvermögen, die Fantasie, die Gewohnheiten sowie die Gemüts- und die Liebekräfte. Durch ihr Auftauchen eröffnen sich dem Kind ganz neue Erlebnisbereiche. *„...Mit dem Eintritt in dieses Alter wird nicht bloß nachgeahmt, sondern es wird das fremde Wesen mit einem gewissen Grade der Bewusstheit in das eigene Wesen hereingenommen. Doch bleibt der Nachahmungstrieb...bis etwa zum neunten Jahr noch bestehen“.* (Steiner zit. n. Jaffke, 1994, S. 39)

8.3 Das Denken „schält“ sich heraus

Die Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens lösen, *schälen* sich durch ihre Beanspruchung aus dem Leiblichen heraus. Das Kind lernt schreiben, lesen und rechnen. Wer es dabei beobachten kann sieht, welche unglaubliche Anstrengung es kostet, vom Sehen der Buchstaben zum Lesen und zum Begreifen des Wortes oder

Satzes zu kommen. Dieser Weg ist i. A. ein langer. Hat es dann einmal *klick* gemacht, hat das Kind diesen inneren Prozess durchschaut, verstanden, geht es plötzlich zügig und bedarf nur noch weniger Übung. Beim Rechnen zeigt sich der Schritt zum selbständigen inneren Umgehen besonders markant, wenn es ans Teilen geht. Können die Kinder das Zusammenzählen und Abziehen relativ schnell verstehen, zeigt das Teilen eine große Schwierigkeit, da es sich um diesen innerlich zu vollziehenden Denk-Prozess handelt. Er kann äußerlich nicht wirklich gezeigt werden, selbst wenn man dem Kind Gegenstände vorlegt, die verteilt werden. Man kann die Anstrengung des Kindes wahrnehmen, wenn es sich bemüht und das Ganze noch nicht klappt, und es ist immer ein besonderes Erlebnis, wenn es dann den Prozess auf einmal durchschaut, versteht und zur Anwendung bringen kann.

8.4 Ein inneres Begreifen und Ordnen der Zusammenhänge beginnt

In den folgenden zwei Jahren saugt das Kind förmlich auf, was es zu entdecken, zu lernen gibt. Es hört mit Hingabe den Märchen zu, seine Fantasie- und sein Vorstellungsvermögen wachsen. Wenn es von seinen Erlebnissen erzählt, sind dies meist einfache Aufzählungen, die an beliebiger Stelle abgebrochen werden können, oder aber unbedingt bis zu einem Punkt gebracht werden müssen, der den Zuhörern gar nicht besonders, oder als Abschluss des Ganzen erscheint. In solchen Situationen kann man immer wieder wahrnehmen, wie das Denken erst allmählich Stück für Stück vom Kind ergriffen wird.

Aus seinem inneren Miterleben und Mittun im ersten Jahrsiebt findet das Kind in ein anfängliches inneres Begreifen und Ordnen der Zusammenhänge hinein. Dieses webt noch ganz im Bildhaften: *„Auch das, was das Kind zuerst im Sinnlichen träumend aufgenommen hat von den Taten der Umgebung, wird merkwürdiger Weise in diesem zweiten Lebensalter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife in Bilder verwandelt. ... Und die Gedanken des kindlichen Denkens sind noch nicht abstrakte, noch nicht logische Gedanken, sie sind auch noch Bilder.“* (Steiner 1991, S. 61, GA 306) Dieses Erleben der Welt in Bildern entspricht dem in Kapitel 7.4 erwähnten „innerlichen Element“.

Das zarte Öffnen des seelischen Innenraumes äußert sich auch in dem oben erwähnten „Hereinnehmen des anderen Wesens“: Das Kind, dessen Ätherleib „geboren“ ist, zeigt ein anderes Sozialverhalten, als das Kind, bei dem dies noch

nicht der Fall ist. Es kann in sein Bewusstsein den Klassen- oder Spielkameraden viel bewusster als „anderen“ mit einbeziehen und sich besser auf ihn einstellen.

9. DAS NEUNJÄHRIGE KIND: DER ERSTE RUBIKON

Um das neunte Lebensjahr herum kann sich das Verhalten des Kindes von einem auf den anderen Tag radikal ändern. War es vorher fröhlich, ausgeglichen, ging gerne zur Schule und spielte munter mit seinen Freunden, ist es plötzlich ängstlich, unsicher, weinerlich und verzagt. R. Steiner fordert vom Lehrer, dass er beim Blick in die Augen des Kindes am Morgen bemerken müsse, wann dieser Moment eingetreten ist. Er nennt diesen Zeitpunkt den „Rubikon“ und bezieht sich damit auf jenen historischen Zeitpunkt, in dem Cäsar im Jahre 49 v. Chr. mit seinen Truppen den Grenzfluss Rubikon überschritt.¹⁶ Dieser trennte das Stammland von den Provinzen. Als Statthalter von Gallien war es ihm nicht gestattet den Fluss mit einem bewaffneten Heer zu überqueren. Rechtlich war dies eine Provokation, ein Angriff auf Rom. Cäsar war sich dessen bewusst: Sein Ausspruch „Alea iacta est“, der Würfel ist gefallen, zeigt, dass er wusste, dass er nicht mehr zurück konnte¹⁷.

9.1 Ich ≠ Welt

Ein derartiger „Point of no return“ tritt mit dem Rubikon im Bewusstsein des Kindes ein. Fühlte es sich vorher eins mit der Welt, seiner Umgebung, dem Elternhaus und der Schule, so empfindet es sich nun, von einem Tag auf den anderen, aus dieser Einheit ausgestoßen, es fühlt sich der Welt gegenüber. *„Da wird es [das Kind] eigentlich erst gewahr, dass es ein Ich ist“ (Steiner 1989, S. 89, GA 306).*

9.2 Das Ich-Erlebnis: ein Erdbeben

Dieses Erlebnis kommt einem seelischen Erdbeben gleich. Alles, was vorher dem Kind Sicherheit gab, scheint verschwunden. Die paradiesische Einheit der vergangenen Jahre ist verloren. Das ist der „Point of no return“, der Rubikon. Das Kind fragt seine Eltern: „Bist Du meine Mutter?“ oder: „Bist Du mein Vater?“ - Eine

¹⁶ www.wikipedia.de: Gaius Iulius Caesar > 1.3.3 Bürgerkrieg

¹⁷ G. Büchmann 1898, S. 375

erstaunliche Frage, wenn man bedenkt, dass es unter normalen Umständen sein ganzes bisheriges Leben in innigster Beziehung zu ihnen stand. Plötzlich hat es Angst alleine zuhause zu bleiben. Eine Woche zuvor konnten die Eltern noch unbesorgt abends ausgehen. Die bisher heiß geliebte Puppe kann von heute auf morgen beiseite gelegt werden, an der Schwester stört, wie sie isst, mancher Junge beginnt sich Dokumente auszustellen: verschiedene „Personalausweise“, „Führerscheine“, „Kreditkarten“ usw.

9.3 Ich - Du

Die eigene Identität beginnt zu erwachen. Das Kind sieht sich der Welt gegenüber, nimmt sie plötzlich von außen wahr, nachdem es vorher innerlich mit ihr verbunden war. Morgens häufen sich Blockaden im Bad: Ob Jungen oder Mädchen, manche betrachten sich stundenlang im Spiegel; ihr Aussehen, ihre Frisur beginnen eine große Rolle zu spielen, Gel wird ins Haar gecremt, eine einzelne Locke wächst und wird gepflegt und / oder gefärbt. Das andere Geschlecht wird als „anderes“ entdeckt. Vorher waren die Kinder einfach als Kinder zusammen, jetzt werden sie sich bewusst, dass sie ein Junge oder ein Mädchen sind.

Mit dem Bewusstwerden des eigenen Ich erwacht zugleich das Bewusstsein für das Gegenüber, das Du.

9.4 Wie bist Du? Wie ist die Welt?

Im Inneren des Kindes entstehen latente Fragen, die nicht ausgesprochen werden müssen, die aber empfindungsgemäß, noch nicht intellektuell vorhanden sind (Steiner 1978). Wie ist der Erwachsene, der Freund, der Lehrer? Wie steht er im Leben? Ist er gerecht? Das Kind will in seinem Empfinden spüren, dass der Lehrer es Wert ist zu ihm aufzuschauen. Es benötigt in dieser Zeit der Verunsicherung Vertrauen zu dem Erwachsenen. *„Denn wie man sich in diesem Zeitpunkt zu dem Kinde verhält, davon hängt für das ganze spätere Leben unendlich vieles ab; ob das Kind ein haltloser Mensch wird, oder ob das Kind ein sicher im Leben stehender Mensch ist, das hängt manchmal daran, ob der Lehrer die genügend sichere Art*

findet, in diesem Zeitpunkt sich zu dem Kinde zu stellen.“ (Steiner 1978, S. 181, GA 303)

Im Zusammenhang mit dem „Der-Welt-Gegenüberstehen“ entsteht die Frage nach dem, was sich hinter dem „Gegenüber“ verbirgt und es entsteht Verständnis dafür. Es vollzieht sich der Übergang vom Verstehen des Konkreten zum Verstehen des Abstrakten. (R. Steiner, 1979, GA 311) Daher wird von diesem Zeitpunkt an in der Waldorfschule Grammatik gegeben. Sie ist das „Dahinter“ der Sprache, sie gibt die Regeln, die ihrer Bildung zugrunde liegen. Das kann das Kind vor dem Rubikon nicht verstehen. Das Arbeiten an der Grammatik stärkt das Ichbewusstsein des Kindes: *„Indem du zur rechten Zeit in lebendiger Weise herausholst die „bewusste“ Grammatik aus dem unbewussten Üben der Grammatik, arbeitest du einfach an der Herstellung des Ich-Bewusstseins des Kindes.“ (Steiner 1993, S. 101f, GA 301)*

9.5 Das Selbstbewusstsein erwacht

Mit dem Rubikon gelangt das Kind vom Bewusstsein zum Selbstbewusstsein (Steiner 1998, S. 202, GA 307). Damit geht einher, dass sich nun der seelische *Innenraum* ausbildet, weswegen R. Steiner auch sagt, dass erst von da an vom eigentlichen Seelischen des Kindes zu sprechen ist. (Steiner 1975, GA 294) In der folgenden Zeit findet es sich mit seinem neuen Bewusstsein in die Welt hinein. Es fasst sie als „Gebilde“ außerhalb seiner selbst auf (vgl. Abschnitt 7.4), lebt noch stark in Bildern und entwickelt über sein Empfinden einen Zugang zur Welt und Verständnis für sie. Es kann sich länger und besser konzentrieren und hat besonders in der vierten Klasse ein ausgezeichnetes, manchmal präziseres Gedächtnis als später.

In der folgenden Zeit, gegen das 10./11. Lebensjahr, zeigen Leib und Seele eine besondere Harmonie. Die Gesundheit des Kindes stabilisiert sich, es wird seelisch ausgeglichener. Stundenlang kann es Ball spielen. Dabei sind seine Bewegungen harmonisch und schön. Durch die Schule und das Lesen werden neue Welten in seinem Vorstellungsleben angeregt, durch das Singen und mit Begeisterung Musik Hören neue Dimensionen in seinem Empfinden angesprochen.

10. DAS ZWÖLFJÄHRIGE KIND: DER ZWEITE RUBIKON

Gegen das zwölfte Lebensjahr, um die 11 $\frac{2}{3}$, erlebt das Kind eine erneute Krise, eine Krise, die oft von den Erwachsenen als solche nicht richtig wahrgenommen wird, und die in ihren Auswirkungen auf das Kind gravierender ist, als die später sich so stark manifestierende Pubertät. R. Steiner spricht in diesem Zusammenhang von einem 2. Rubikon. Im Allgemeinen nennen wir heute diesen Zeitpunkt den Beginn der Vorpubertät.

10.1 Geist ≠ Materie

In ähnlicher Weise, wie das Kind durch den ersten Rubikon plötzlich in seinem Sich-und-die-Welt-Erleben erschüttert wurde, erlebt der Jugendliche um das 12. Lebensjahr herum eine erneute Umwälzung seines bisherigen Erlebens. R. Steiner beschreibt, dass er nicht mehr seine Kenntnis der Naturerscheinungen mit seinem Verständnis des Göttlichen, das bisher in seinem Empfinden lebte, in Einklang bringen kann: *„Diese Naturerscheinungen treten ja vor uns hin, ohne dass wir das Göttliche in ihnen unmittelbar wahrnehmen. Das brachte ja die modernen Menschen überhaupt in jenen Konflikt hinein, dass auf der einen Seite das Gemüt hinaufschaut zu den göttlichen Quellen des Daseins, auf der anderen Seite zur Naturerkenntnis.“* (Steiner 1998, S. 156, GA 297a) Der Jugendliche kann Ethik und die Naturgesetze, kann Geist und Materie nicht zusammenbringen.

In seinem Innern klafft erneut etwas auseinander, das vorher eine Einheit war. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte er sich nach den Erschütterungen des ersten Rubikon in sein neues Erleben der Welt hineingefunden und fühlte sich seelisch wieder „geborgen“. Nun sieht er sich einer neuen Kluft gegenüber, er erlebt die ihn umgebende Welt als tot, ist im Erleben der „materiellen Welt“ in seinem Bewusstsein angekommen. *„Ja, du trittst in das Außermenschliche ein, indem du die äußere Natur betrachtest, die deinen Sinnen gegeben ist mit den Gesetzen des Leblosen, des Unorganischen“* (Steiner 1978, S.306, GA 303) und: *„Wir stehen heute in der Zivilisation so darinnen, dass wir auf der einen Seite das moralisch-ethische Leben haben; es wurzelt so in der menschlichen Seele, dass sich der Mensch sagt, er habe nicht seine volle Menschenwürde und seinen vollen Menschenwert, wenn er nicht seine sittlichen*

Ideale und seine moralischen Ideale hat. Aber wir haben auf der anderen Seite die Naturgesetze, die vollständig neutral sind gegenüber der sittlichen Weltauffassung, die ohne Kausalzusammenhänge mit dieser Welt wirken, und die auch den Anspruch darauf erheben, dass man nichts Moralisches in sie hineinträgt“ (Steiner 1978, S. 306, GA 303).

10.2 Aufbrechen des Konflikts

Mit diesem Konflikt, der sich mit dem Beginn der Neuzeit auch historisch vollzogen hat, sehen wir uns heute auch als Zeitgenossen an so vielen Stellen konfrontiert: Ist es richtig alles zu machen, was wir technisch können? Geklonte Pflanzen, geklonte Tiere und vielleicht geklonte Menschen? Wie ist das Verhältnis der G8-Staaten zur dritten Welt? Wie sieht es aus mit der Umweltzerstörung? Diese Fragen nach der Machbarkeit und der Moral, der Ethik treffen uns nicht nur im Großen, sondern auch im Kleinen, in den persönlichen Entscheidungen, die wir täglich zu fällen haben.

Mit dem Aufbrechen dieses Konflikts im Jugendlichen ist der Glanz der frühen Kindheit endgültig vorbei, und es beginnt die Umgestaltung des Leibes. Dies ist der Zeitpunkt, in dem sein Ich in seinem Knochen, der mineralischsten Substanz seines Körpers „angekommen“ ist, und wo die Kräfte seines Astralleibes beginnen, sein Stoffwechsel-Gliedmaßen-System umzugestalten.

10.3 Eine neue Ich - Du / Ich - Welt - Beziehung

Den ersten Rubikon erlebte das Kind als ein Herausgeworfen-Werden aus der Einheit mit der Welt. Es empfand sich ihr plötzlich gegenüber, und es empfand sich als mutterseelenallein. Die eigentlich bekannte Welt wurde von ihm neu erlebt und zart abgetastet: „Wie bist du, Welt?“ „Wie bist du, Erwachsener?“ „Wie bist du, Freund?“ waren die Fragen, die das Kind bewegten. Mit dem zweiten Rubikon entsteht die Frage nach dem „Warum?“, nach dem „Dahinter“, nach den tieferen Ursachen und Begründungen. Das intellektuelle Urteilsvermögen erwacht. Der Jugendliche will die Welt erkennen. Er findet ein neues Verhältnis zu ihr. Auch zum Erwachsenen findet er ein neues Verhältnis. Er fragt nun: „Wer bist Du als Mensch?“ „Bist du es wert, dass ich dich respektiere?“ Die Persönlichkeit des Erwachsenen, seine Authentizität wird hinterfragt.

11. DER JUGENDLICHE ZWISCHEN 12 UND 14 JAHREN

In der Folgezeit wird dem Jugendlichen das, was ihm bisher eine vertraute Welt war, fremd: sein eigener Körper, die Umgestaltungsprozesse, die mit ihm stattfinden, sein Erleben der Welt, seine Beziehung zu seinen Mitmenschen und sein Verhältnis zu seinem eigenen Inneren, seinem seelischen Erleben. Es ist eine Fremdheit im Sinne dieser Kluft, des Nicht-innerlich-Zusammenbringens dessen, was er in Bezug auf die drei Bereiche: „Ich und das eigene Innere“ - „Welt“ - und „eigener Leib“ erlebt. Davon fühlt er sich selbst überrascht, und ähnlich wie beim ersten Rubikon folgt eine Zeit der höchsten „Alarmstufe“, der Sensibilität und Empfindlichkeit, ein permanentes, labiles Ungleichgewicht, aber auch Langeweile. Missverständnisse gehören zur Tagesordnung, ebenso wie Spannungen, Konflikte und heftige Zu- und Abneigungen. Der Jugendliche will sein Inneres nicht preisgeben und empfindet eine tiefe Scheu und Scham. Seine Selbstwahrnehmung ist dabei eine Gratwanderung und meistens Meilen weit entfernt von dem, was sich tatsächlich abspielt.

11.1 Jungen: Rückzug ins eigene Innere

Zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich verschiedene Verhaltensweisen, die auf der Verschiedenheit der Entwicklung des Astralleibes in beiden Geschlechtern beruhen (Steiner 1978, GA 302). Wenn diese im Folgenden beschrieben werden, dient das zu ihrer Charakterisierung. Dass einzelne Kinder sich dennoch ganz anders verhalten, ist selbstverständlich.

Im Allgemeinen ziehen die Jungen sich in dieser Zeit mehr in ihr Inneres zurück, geben sich ihren Gedanken und Empfindungen hin, ihr Blick wird scheu, sie „nuscheln“ und sind leicht verlegen. Nach außen zeigen sie oft ein gegenteiliges Verhalten: Manche benehmen sich wie Rüpel oder flegelhaft, immer wieder kommt es zu lautstarken Ausbrüchen, einem heftigen letzten Wort und dann können auch Türen geknallt werden. Parallel dazu erwacht in ihnen ein starkes Interesse für alles, was mit Technik und Computern zu tun hat, aber auch der Sport kommt ihrer stark werdenden Kraft und ihrem Muskelwachstum entgegen. Das soziale Zusammensein

beim Sport hilft gerade in den Zeiten der großen inneren Einsamkeit, und Freundschaft zu einzelnen, echten Freunden spielt eine besonders große Rolle.

11.2 Mädchen: „Flucht ins Miteinander“

Die Mädchen legen ein geradezu entgegengesetztes Verhalten an den Tag: Sie zeigen ein scheinbar selbstsicheres Auftreten nach außen, leben sich in äußere Geschicklichkeit, Beweglichkeit hinein. Sie nehmen alles wahr, was sich in ihrer Klasse und ihrem sozialen Umfeld abspielt und schlüpfen gefühlsmäßig in den anderen hinein. „Telefonitis“, stundenlange Telefongespräche mit der besten Freundin, mit der alles und jedes noch mal im Detail durchgegangen wird, gehören zum täglichen Programm. Nach innen aber sind sie zart, empfindsam und unerwarteter Weise auch sehr unsicher.

Sowohl Jungen als auch Mädchen pochen auf Gerechtigkeit, haben eine relativ schlechte Selbstwahrnehmung und sind unglaublich empfindlich. Waren sie vor dem Rubikon noch aktiv und emsig, zieht jetzt Langeweile in ihr Leben ein. Sie wissen oft nicht, wohin mit sich selbst, noch weniger: was tun? Wieder spielen das Aussehen und auch die Haare eine große Rolle. Letztere werden gefärbt, manchmal grün, lila oder rosa. Jungen lassen sie oft gerne über ihre Augen hängen, das erleichtert die Verhinderung des Blickkontakts. Sie „verschwinden“ in dunklen-, oder Kapuzenhemden mit möglichst langen Ärmeln, die Mädchen schminken sich und interessieren sich für die älteren Schüler, das Interesse am anderen Geschlecht erwacht.

11.3 Das Festland liegt zurück, das neue Ufer ist noch fern

Nach dem Lehrplan der siebten Klasse werden in dieser Zeit die Erlebnisse der Entdecker geschildert, und in der Tat mögen manche von Christoph Kolumbus' Erlebnissen auf seiner Fahrt nach Amerika ein Bild für die Seelensituation der Jugendlichen sein: Kolumbus denkt, dass die Erde rund ist, und dass er in Indien ankommen wird, wenn er nach Westen fährt. Dieser kühne Gedanke wird von seinen Zeitgenossen abgelehnt, er steht damit allein. Obwohl er vier Mal in Amerika war, stirbt er in dem Bewusstsein Indien entdeckt zu haben. Die Suche nach neuen Ufern,

auch im Denken, erwacht im Jugendlichen. Er erprobt sich an den Ansichten der eigenen Zeitgenossen und gegen sie.

Auch die Frage „was ist wahr?“ bewegt ihn. Kolumbus ist in Amerika und weiß es nicht. Wie, wodurch, wann weiß ich, dass etwas wahr ist?

Kolumbus reiste wochenlang mit seinen Männern über das Meer, führte sein doppeltes Logbuch und kam in den Algen des Saragossameeres nicht voran. Ähnlich geht es den Jugendlichen: Sie haben das sichere Festland ihrer Kindheit hinter sich gelassen und sind in Amerika, dem neuen, erwarteten Land des Erwachsenseins, noch nicht angekommen. Sie „stochern im Nebel des Saragossameeres“ herum, suchen nach der richtigen Richtung. Um das 14. Lebensjahr gelangen sie dann im ersehnten Land ihrer Zukunft an, sie werden erwachsen, sie werden Mann und Frau.

12. DAS DENKEN DES KINDES IM ZWEITEN JAHRSEBT

12.1. Das Denken zwischen dem 7. und 9. Jahr

Um das siebte Lebensjahr tritt das Kind in ein neues Verhältnis zur Welt. Dies ist ein Ergebnis der Kräfte, die den Leib des Kindes durchgestaltet haben und ein Ergebnis der Tätigkeit seines Geistig-Seelischen. War es vorher noch „eins“ mit der Welt, beginnt es sich ihr nun innerlich gegenüber zu stellen. Das ist der Punkt, wo das eigene Denken einsetzen kann.

Mit der Geburt des Ätherleibes, dem Träger des Denkens, stehen dem Kind erstmalig Seelenkräfte zur Verfügung, die ihm operationale Funktionen des Denkens ermöglichen. Dieses löst sich allmählich durch die Tätigkeit des Kindes aus seinem Leib heraus. Das Kind lernt Rechnen, Schreiben und Lesen, begreift Zusammenhänge und gestaltet seinen seelischen „Innenraum“: das Denken, die Vorstellung, die Erinnerung, die Fantasie, das Gedächtnis, die Gewohnheiten, die Gemüts- und die Liebekräfte, allesamt auf dem frei werdenden Ätherleib basierend, werden nun ausgebildet und damit Bestandteil des Seelenlebens des Kindes. Der Prozess des Sich-Herauslösens erstreckt sich über die folgende Zeit und ist eingebettet in ein stark durch das Gemüt geprägtes Empfinden. Das Kind „*sieht im*

Grunde seine Umgebung in Bildern, weil sie noch verwachsen ist mit dem eigenen inneren Leben, in Bildern, die oftmals symbolisch sind. Es denkt über seine Umgebung in symbolischer Weise“ (Steiner 1998, S. 56, GA 297a)¹⁸.

12.2 Das Denken zwischen dem 9. und 12. Jahr

Eine der Begleiterscheinungen des ersten Rubikon ist die Entdeckung der Logik und der eigenen Gedanken, die Entdeckung ihrer „Funktion“. Dies äußert sich manchmal auf ungewöhnliche Weise: Das Lügen wird erprobt. Dabei geht es dem Kind meist gar nicht so sehr um das Lügen selbst, vielmehr entdeckt und erprobt es, was es mit seinen Gedanken anstellen kann und wie die Erwachsenen darauf reagieren. Oft spielt es damit sogar humorvoll, indem es darauf hinweist, dass es sich nur etwas ausgedacht hat. Das Kind gelangt vom „*Bewusstsein zum Selbstbewusstsein*“ (Steiner 1998, S. 202, GA 307). Bis dahin konnte es „*noch nicht in der richtigen Weise zwischen Subjekt und Objekt*“ unterscheiden (Steiner 1998, S. 262, GA 297). Erst von diesem Zeitpunkt an können wir von einem bewussten Ergreifen des Denkens sprechen. „*Jetzt können wir an seine [des Kindes] selbständige Urteilskraft appellieren*“ (ebenda, S. 194).

12.3 Das Denken zwischen dem 12. und dem 14. Jahr

Mit dem sog. zweiten Rubikon zieht die Frage nach den tieferen Ursachen, nach dem „Warum?“ als ein Grundmotiv in die Seele des Jugendlichen ein. Es geht nun nicht mehr um das Beschreiben und Empfinden der Eigenarten, des „Wie?“, sondern es geht um Fragen der Erkenntnis, Fragen der Erkenntnis in Bezug auf sich selbst und auf die Welt. Das Denken bekommt einen anderen Charakter. Fand es bisher im

¹⁸ Eine Äußerung Steiners in Bezug auf das Denken, auf die wir hier nicht eingehen werden, die aber nicht unerwähnt bleiben soll, lautet: „Beschreibe einen Kreis mit deiner rechten Hand um die linke! Beschreibe einen Kreis mit deiner linken Hand um die rechte! Beschreibe zwei Kreise, die die Hände ineinander bilden.... Man lasse es immer schneller und schneller machen. Bewege schnell den mittleren Finger deiner rechten Hand! Bewege schnell den Daumen der rechten Hand! Bewege schnell den kleinen Finger! So lässt man am Kinde selber mit rascher Geistesgegenwart allerlei Übungen machen. Was ist der Erfolg solcher Übungen? Wenn ein Kind solche Übungen um das 8. Lebensjahr herum macht, so lernt es durch solche Übungen denken, und zwar denken für das Leben. Wenn man direkt denken lernt durch den Kopf, so ist das nicht denken für das Leben, dann wird man später denkmüde. Dagegen, wenn man in dieser Weise am eigenen Körper in schneller Geistesgegenwart auszuführende Bewegungen macht, bei denen nachgedacht werden muss, dann wird man später lebensklug; man wird einen Zusammenhang bemerken können zwischen der Lebensklugheit eines Menschen im 35., 36. Jahre und dem, was man an solchen Übungen hat machen lassen im 7. und 8. Jahre. So hängen eben die verschiedenen Epochen des Lebens zusammen. (Steiner 1979, S. 75, GA 311)

Sinne des „Gefühlsurteils“ statt (s.u. Abschnitt 13.2), kann nun von einem wirklich selbständigen Bilden der Gedanken gesprochen werden.

Der Zweifel macht sich bemerkbar. Dabei handelt sich nicht mehr um den vorübergehenden Zweifel: „Bist du meine Mutter?“, sondern um jenen konstitutiven Zweifel, der die Welt und einen selbst, das eigene Denken in Frage stellt, der selbst auch Ausdruck des Denkens ist. Für das Erleben des Jugendlichen klafft die Welt in eine ethische und eine physische auseinander. Er steht mit seinem Seelenleben auf der Suche nach sich selbst dazwischen und muss seinen Weg durch das Gestrüpp von Fragen hindurch finden. Sein intellektuelles Urteilsvermögen erwacht.

13. ERGÄNZENDE GESICHTSPUNKTE:

13.1 Das Denken wird am Fühlen erprobt

Mit den Erlebnissen des ersten Rubikon geht einher, dass das Kind sich der Welt gegenüber erlebt; daher auch die Frage nach dem, was sich hinter dem Gegenüber befindet oder verbirgt. Solange es sich als eins mit seiner Umgebung empfand, gab es auch kein „Gegenüber“ oder „Dahinter“. Wie wir gesehen haben, findet nun der Übergang vom Verstehen des Konkreten zum Verstehen des Abstrakten statt. Das Kind ist jetzt in der Lage, fremde Gedanken nachzuvollziehen und sich Fragen zu stellen, das eigene Denken zu erproben. Es webt dabei noch ganz im Seelischen und fragt nach dem „Wie bist du, Mensch“ und dem „Wie bist du, Welt?“ Dabei findet es den Weg vom Ich zum Du (vgl. „Ich - Du“, Hugo, 1995). Es erprobt sein Denken an seinem Empfinden, seinem Fühlen und pendelt zwischen Zu- und Abneigung, zwischen Sympathie- und Antipathiekräften hin- und her.

13.2 Das Gefühlsurteil wird ausgebildet

Während des zweiten Jahrsiebts soll dem Kind ermöglicht werden seine seelische Innenwelt auszubilden. Dafür muss ihm vom Erwachsenen ein seelischer Raum zur Verfügung gestellt werden, in den das Kind eintauchen kann, durch den es die Welt erleben kann. Das geschieht vornehmlich dadurch, dass dem Kind durch sein seelisches Gegenüber, das Du, den Erwachsenen, die Welt in Bildern und nicht in Definitionen nahe gebracht wird. Das Kind soll in eine Bilderwelt eintauchen, in der es sich auf der Gefühlsebene ganz nach seinem Bedürfnis orientieren kann, durch

die es von der Welt erfährt und sich in ein Verhältnis zu ihr bringen kann. Das trägt zur Ausbildung des Gefühlsurteils bei. *„So soll das Kind zunächst bis zur Geschlechtsreife hin aufnehmen die Moralität als Gefühl. Es soll fest werden in dem Gefühlsurteil... Sympathien und Antipathien, Gefühlsurteile sollen die Grundlage des Moralischen ausmachen.“* (Steiner 1984, S. 19, Sonderdruck aus GA 218)

13.3 Kausalgefühl, Ursachengefühl, ästhetisches Urteil

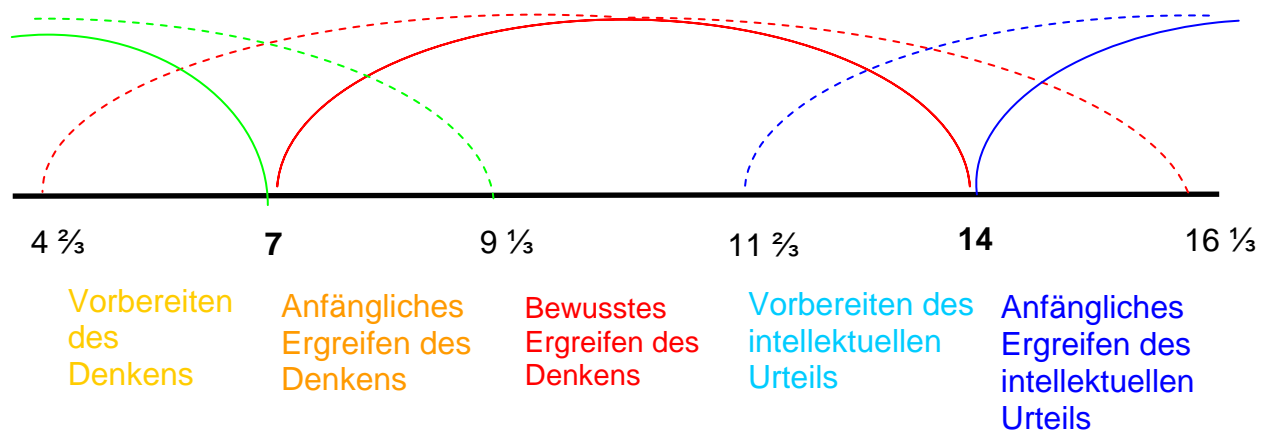
An anderen Stellen spricht R. Steiner in diesem Kontext auch vom *„Kausalgefühl“* oder *„Ursachengefühl“* (Steiner 1978, S. 188, GA 303), sowie vom *„ästhetischen Urteil“* des Kindes (Steiner 1981, S. 65, GA 305). Diese Begriffe charakterisieren im Grunde genommen dasselbe Phänomen von verschiedene Seiten: Das Kind soll während des ganzen zweiten Jahrsiebts sich seelisch in die Welt hineinfinden, zu ihr vermittels seines Fühlens in Beziehung treten. Es bildet in dieser Zeit ein Ursachen- und Kausalitätsgefühl aus, lernt Ursache und Wirkung erst einmal gefühlsmäßig zu unterscheiden, findet sich in die ganze Welt des inneren Erlebens erst hinein und geht seinen eigenen Empfindungen, Gedanken und Erlebnissen nach, vertraut ihnen, lauscht und sinnt ihnen nach. Dadurch erwächst in ihm Vertrauen zu sich selbst und in die Welt. Dabei spielt das Vorbild des Erwachsenen und die Art, wie er dem Kind die Welt vermittelt eine wichtige Rolle.

Auch durch sein ästhetisches Urteil setzt sich das Kind in ein Verhältnis zur Welt, das im Gefühlsmäßigen angesiedelt ist, das ganz spezifisch auf seinem Erleben und Beurteilen beruht und noch eine gewisse Offenheit für zukünftige Entwicklungen in sich trägt. Es kann sich eben auch von einem Moment auf den anderen, oder von heute auf morgen noch ändern.

Gegen das 14. Lebensjahr erwacht das intellektuelle Urteil im Jugendlichen und er beginnt, die Welt denkerisch urteilend zu begreifen und zu verstehen. Erst ab diesem Zeitpunkt, nach der Geburt des Astralleibes, stehen ihm die Kräfte für die Entwicklung des Intellekts, für das abstrakte, das logische Denken, das intellektuelle Beurteilen, das Definieren zur Verfügung. Vom 12. Lebensjahr an werden sie vorbereitend ühend in Anspruch genommen.

13.4 Übergangsphasen

Es zeigt sich, dass, ähnlich wie im letzten Drittel des ersten Jahrsiebts, auch am Ende des zweiten Jahrsiebts eine vorbereitende Vorwegnahme der Fähigkeiten des folgenden Jahrsiebts stattfindet, wenn die intellektuelle Urteilsfähigkeit erwacht. „Da spielt schon herein im zwölften, dreizehnten, vierzehnten Jahr - es ist bei den einzelnen Kindern verschieden - dasjenige, was dann nach der Geschlechtsreife zum Ausdruck kommt: die Urteilsfähigkeit, das Urteilen. Aber das Urteilen spielt noch durchaus so herein, dass es noch immer zusammenwirken muss mit dem, was nur aus Autoritätsdrang herauskommt. In diesem Lebensalter müssen vom Erziehungskünstler Autoritätsdrang und Urteilskraft im Zusammenklingen behandelt werden.“ (Steiner 1998, S. 52, GA 297) Diese Zeit kann daher einerseits als Abschlussphase des zweiten Jahrsiebts, aber auch als eine Vorbereitungs- oder Übergangszeit für die Ausbildung der Fähigkeiten des folgenden Jahrsiebts angesehen werden, wie die folgende Skizze verdeutlicht:



14. ZWISCHENBILANZ DES ZWEITEN JAHRSEIBTS

Blicken wir auf den ersten Teil der Fragestellung dieser Arbeit „In welchem Zusammenhang steht R. Steiners Menschenkunde in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes?“ und auf die Fragestellung: „Wie entwickelt sich das Denken des Kindes nach R. Steiner?“ ergibt sich für das zweite Jahrsiebt folgende Zwischenbilanz:

- Ungewohnt und bemerkenswert ist R. Steiners Ansicht, dass das Denken, Fühlen und Wollen sich aus den Kräften heraus metamorphosieren, die zuvor den Leib des Kindes gebildet haben.
- Thema der Entwicklung des zweiten Jahrsiebts ist die Ausbildung des Seelischen des Kindes. Dies beinhaltet die Ausbildung der Intelligenz, des Denkens, aber auch die Ausbildung des Gedächtnisses, der Erinnerung, des Vorstellungsvermögens, der Fantasie, der Gewohnheiten, der Gemüts- und der Liebekräfte (vgl. 12.1).
- Menschenkundlich steht dem Kind erst mit der Geburt des Ätherleibes um das siebte Lebensjahr das selbständige Denken zur Verfügung.
- Es entwickelt sich stufenweise.
- Die Entwicklung des Denkens führt vom Verstehen des Konkreten zum Verstehen des Bildhaften.
- Das Denken des zweiten Jahrsiebts „...ist noch kein logisches, sondern ...ein bildhaftes“ (Steiner 1991, S. 59, GA 306).
- Das Kind denkt bis zum ungefähr 9. Lebensjahr in symbolischer Weise.
- Es erprobt sein Denken am Fühlen.
- Das Gefühlsurteil, das Kausalitätsgefühl, das ästhetische Urteil wird während des zweiten Jahrsiebts ausgebildet.
- Ab dem ungefähr 12. Lebensjahr wird das intellektuelle Denken und Urteilen vorbereitend ausgebildet.

Im Folgenden seien die bisher behandelten Entwicklungsstufen des Denkens des Kindes zusammenfassend in einer Übersicht dargestellt:

Jahre

2 $\frac{1}{3}$

Das Denken wird am Tun erprobt: „Tastendes Denken“

Eigentümliche Fantasie
Alles ist lebendig

4 $\frac{2}{3}$

Verstehen des Konkreten
Anfängliches Herausbilden eines seelischen
Innenraumes
Erste Anlage Gedanken innerlich zu erleben

7

Das Denken wird am Fühlen erprobt: Gefühlsurteil

Beginn sich innerlich der Welt gegenüberzustellen
Zartes Ausbilden eines seelischen Innenraumes
Erleben der Welt in Bildern
Das Kind denkt noch in symbolischer Weise

9 $\frac{1}{3}$

Vom Bewusstsein zum Selbstbewusstsein
Das Kind wird gewahr, dass es ein Ich ist
Ich - Du
Übergang vom Verstehen des Konkreten zum
Verstehen des Abstrakten; Verständnis für die Welt;
Die Welt wird als Gebilde außerhalb des eigenen Selbst
aufgefasst

11 $\frac{2}{3}$

Ethik \neq Naturgesetze: unvereinbar
Die Sinneswelt ist unbelebt, tot
Suche nach Erkenntnis
selbständiges Bilden der Gedanken
Vorbereiten des intellektuellen Urteils

14

Das Denken wird am intellektuellen Urteil erprobt

Das abstrakte, logische Denken, das intellektuelle Urteil
wird ausgebildet; die eigene Gedankenführung wird
ergriffen
Sehnsucht danach, selbst die Welt zu erkennen und zu
verstehen, Sehnsucht nach Spiritualität

15. ERGÄNZENDE ASPEKTE

15.1 Die Wirkung zu früh beanspruchter Kräfte

In unserer Gesellschaft ist es selbstverständlich, das Kind so früh wie möglich zum selbständigen Urteilen zu erziehen. Je früher das Kind definieren kann, was es will und was nicht, desto besser. Der „kritische“, „mündige Bürger“ ist gefragt. Auf Grund der deutschen Geschichte ist dieses Anliegen besonders verständlich.

Was geschieht unter menschenkundlichen Gesichtspunkten, wenn im Kind die Kräfte des Urteilens, wie heute üblich, zu früh in Anspruch genommen werden?

Wie wir gesehen haben, gestaltet der Astralleib während des zweiten Jahrsiebts den Leib des Kindes um. Er ist der Träger des intellektuellen Urteils. Wird dieses zu früh angewendet, dann wird es im Astralleib verankert, während dieser den Leib noch ausgestaltet. Dadurch prägt sich das, was sich durch das Urteilen eigentlich erst später der Seele des Kindes einprägen sollte, seinem Organismus ein. Es wirkt auf seinen Leib.¹⁹ *„Lassen wir zu früh urteilen, so urteilt der Leib das ganze Leben hindurch. Dann bleiben wir ein schwankender Mensch in unserem Urteil, der abhängig ist von seinem Temperament, von allem möglichen in seinem Leibe.“* (Steiner 1993, S. 170, GA 301) Wird das Urteil dagegen erst nach der Geburt des Astralleibes diesem eingeprägt, so steht es dem Jugendlichen frei zu seiner *seelischen* Verfügung. Er kann dann die Welt aufgrund seiner eigenen Erkenntnisse beurteilen und ist dabei weder von seiner leiblichen Befindlichkeit, noch von den Urteilen anderer abhängig.

15.2 Exkurs: Zur Rolle der „geliebten Autorität“

Der oben erörterte Aspekt des „frühen Urteilens“ verleiht der Frage nach der Rolle der „geliebten Autorität“ eine neue Bedeutung. R. Steiner legt großen Wert darauf, dass dem Kind während des zweiten Jahrsiebts die „geliebte Autorität“ gegenübersteht. Sie ist das „Du“, an dem es sich orientieren kann. Sie soll ihm die Welt in Bildern vermitteln, damit sich seine Seele entwickeln kann. Dabei soll sie frühe intellektuelle Urteile über die Welt vermeiden.

¹⁹ Vergleiche unter etwas anderen Gesichtspunkten Steiner 1991, S.108, GA 306

Nun bringt Steiner das Vorhandensein einer geliebten Autorität ausgerechnet mit der Entwicklung der Freiheit des Menschen in Zusammenhang: *„Es kann der Mensch in seinem späteren Leben nicht zum rechten Gebrauche der sittlichen Freiheit erwachen, wenn er nicht in dem gekennzeichneten zweiten Lebensabschnitte [zweiten Jahrsiebt] hingebungsvoll an die selbstverständliche Autorität seiner Erzieher sich hat entfalten können“* (Steiner zit. n. Kiersch, 2004, S. 611).

Ist das nicht ein Widerspruch? Wieso soll ein Kind nur dann ein freier Mensch werden, wenn es im zweiten Jahrsiebt zu einer verehrten Autorität aufgeblickt hat? Schließt das die Freiheit nicht aus?

Beziehen wir diese Frage auf den im letzten Abschnitt geschilderten Kontext (15.1), dann zeigt sich dass, solange das Kind zur geliebten Autorität aufschauen kann, es auch ihrem Urteil folgt und deshalb nicht selber urteilen muss. Die geliebte Autorität kann das Kind dadurch davor bewahren, zu früh von seinem intellektuellen Urteilsvermögen Gebrauch zu machen. Sie wird zum „Behüter“ der sich ausbildenden Seele des Kindes. Dadurch kann sich der Astralleib ungestört entwickeln und wird erst dann beansprucht, wenn er mit seinem Urteilsvermögen dem Jugendlichen als seelische Qualität zur Verfügung steht. Mit dieser seelischen Qualität des Urteilens kann er dann in Freiheit umgehen.

16. DAS DRITTE JAHRSEBT

16.1 Alles ist neu

Die Turbulenzen, die mit der Pubertät einhergehen, wirken wie ein Wirbelsturm. Das ganze körperliche und seelische Gefüge der Jugendlichen wird um- und neu gestaltet. Sie werden Mann und Frau. *„...jetzt tritt Empfindung, Gefühl für das Allgemein-Menschliche in sein Inneres herein, und dieses ist das Gegenstück dazu, dass der Mensch fortpflanzungsfähig wird. Er ist in der Lage Menschen aus sich hervorzubringen im physischen Sinne; geistig-seelisch kommt er in die Lage in sich die ganze Menschheit zu erleben“*. (Steiner 1978, S. 243, GA 303)

Der Jugendliche ist äußerlich/physisch in der Welt der Erwachsenen angekommen. Seelisch-geistig liegt noch eine lange Strecke vor ihm. Er befindet sich in der

„Spannbreite“ zwischen dem „Fortpflanzungsfähig-Sein“ und dem „In-sich-die-ganze-Menschheit-Erleben“.

Für das gesamte dritte Jahrsiebt gilt: Die Entwicklung des Jugendlichen individualisiert sich immer stärker. Wenn die Unterscheidung verschiedener Phasen hier vorgenommen wird, dient das dem Zweck der Veranschaulichung der Entwicklungsstufen. Dies bedeutet, wie schon für das erste und das zweite Jahrsiebt: Individuelle Entwicklungen können deutlich von den beschriebenen Phasen abweichen, die Entwicklungsstufen selbst mögen kürzer oder länger ausfallen, aber sie folgen aufeinander.

16.2 Die Qualitäten des Astralleibes: Aufbruch in ein neues Leben

Der Astralleib wird mit 14 -15 Jahren geboren. Wie wir in Kapitel 1.3 sahen, ist er der Träger der Gefühle, der Zu- und Abneigungen, Leidenschaften und Begierden. Lust und Leid, Freude und Schmerz sind in ihm verankert. Sie werden nun in einer ganz neuen Qualität, in neuen Dimensionen erlebt. Zugleich ist der Astralleib Träger der Urteilskraft, des intellektuellen Urteils und Träger der Glaubenskraft. Alle diese neu erwachenden Qualitäten, Kräfte, Erlebnisse, seelischen Stimmungen, die Auseinandersetzungen mit ihnen und die Folgen der körperlichen Umgestaltung treten gleichzeitig auf. Sie sind für den Jugendlichen geradezu überwältigend.

Erneut verändert sich sein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt - und das auf so vielen verschiedenen Ebenen gleichzeitig. Er versucht sich zurechtzufinden, seiner Gefühle und Leidenschaften, seiner Sehnsüchte und Gedanken Herr zu werden. Oft steht er dabei zwischen seinen neuen, stark ihn bewegenden und manchmal widersprüchlichen Empfindungen, Urteilen und spirituellen Sehnsüchten. Er gleicht einem Schiff, das auf hoher See hin- und her geworfen wird, ist diesen überwältigenden Erlebnissen ausgesetzt und versucht Maßnahmen zu ergreifen, die ihn in ruhigere Gewässer führen.

16.3 Der Geist „erwacht“: Intellekt, Ethik, Wahrheit, Religiosität, Freiheit

Standen über der Entwicklung des ersten Jahrsiebts besonders die Ausbildung des Leibes des Kindes und sein willentliches Tun und über dem zweiten Jahrsiebt die

Ausbildung des Fühlens und des Gefühlsurteils, so „erwacht“ im dritten Jahrsiebt „der Geist“ des Jugendlichen (Steiner 1981, S. 22, GA 305) und mit ihm die Sehnsucht nach Spiritualität. Fragen nach dem Sinn des Lebens, der Ethik, der Religiosität und der Gerechtigkeit bewegen ihn, ebenso die Ausbildung des eigenen Denkens, das Erfassen abstrakter Regeln und komplexer Strukturen, der intellektuelle Zugang zur Welt, das intellektuelle Urteil, sowie die Suche nach der Wahrheit. *„Erst dann kann daher der Unterricht damit einsetzen „wissenschaftlichen“ Charakter zu bekommen. Vor der Geschlechtsreife ist es nicht gut, dem Unterricht einen bloß systematisierenden oder wissenschaftlichen Charakter zu geben; denn einen richtigen inneren Begriff von der Wahrheit bekommt der Mensch erst, wenn er geschlechtsreif geworden ist.“* (Steiner zit. n. Kiersch, 2004, S. 434)

Der Jugendliche wird erwachsen, er will sich und die Welt mit den ihm neu zur Verfügung stehenden Kräften erkennen und verstehen. Eine tiefe Sehnsucht nach Selbstbestimmung und Freiheit kommt immer stärker zum Ausdruck.

17. DER INTELLEKT

Nach R. Steiners Ansicht stehen dem Kind die Intelligenz und das Denken als seelisches Vermögen ab dem 7. Lebensjahr zur Verfügung (vgl. 3.1). Zuvor waren sie leiblich gebunden. Mit dem Erlernen des Schreibens, Lesens und Rechnens und in den folgenden Entwicklungsstufen um das 9.- und 12. Lebensjahr werden sie vom Kind stufenweise ausgebildet. Der eigentliche Intellekt, im Unterschied zur Intelligenz, und mit ihm das intellektuelle Urteil, erwachen erst um das 14. Lebensjahr, wenn der Astralleib geboren ist. *„Das Kind bis zur Geschlechtsreife kann noch nicht intellektualistisch Überzeugungen entwickeln davon, dass etwas gut oder böse sei“* (Steiner 1972, S. 60, GA 309). Aufgrund seines Lebens in Bildern kann es sich aber in seinem Gefühl in ein Verhältnis zur Welt setzen, von ihr erfahren und sie beurteilen, auch in Bezug auf gut und böse (siehe oben: das Gefühlsurteil).

17.1 Vom Bildhaften zum Abstrakten

Das gesunde intellektuelle Urteil entwickelt sich nach Steiner erst dann, wenn es auf diesem Gefühls- und Erfahrungsschatz aufbauen kann:

„Das Merkwürdige tritt ein, dass das, was in Bildern entwickelt worden ist im kindlichen Alter zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife, was in lebendigen

Bildern innerlich musikalisch-plastisches Eigentum der Seele geworden ist, dann erfasst wird mit dem Intellekt. Und der Mensch nimmt mit seinem Intellekt nicht etwas auf, von dem, was man ihm zwangsläufig von außen intellektualistisch beibringt, sondern der Mensch nimmt dasjenige auf mit dem Intellekt, was erst selber in ihm auf andere Weise gewachsen ist als durch den Intellekt. Und dann tritt das Bedeutsame ein: Man hat vorbereitet, was hinter der Geschlechtsreife bei den gesund sich entwickelnden Menschen liegen muss, das Selbstbegreifen dessen, was man schon hat. Alles, was man in Bildern begriffen hat, lebt aus dem eigenen inneren Hervorquellen verständnisvoll jetzt auf. Der Mensch schaut in sich. Das ist ein Ergreifen des Menschenwesens in sich selber durch sich selber. Da findet ein Zusammenschlagen statt des astralischen Leibes, der musikalisch wirkt, mit dem ätherischen Leibe, der plastisch wirkt. ... und durch dieses Zusammenschlagen wird der Mensch seines eigenen Wesens nach der Geschlechtsreife in einer gesunden Weise gewahr. Und indem so zusammenschlägt, was zwei Seiten seiner Natur darstellt, kommt der Mensch nach der Geschlechtsreife durch dieses nun erst erfolgende Begreifen desjenigen, was er früher nur angeschaut hat, zum richtigen inneren Erlebnis der Freiheit“ (Steiner 1987, S. 136, GA 34/308).

Der Jugendliche soll sich erst einen tief empfundenen „Bewusstseinschatz“ erworben haben, den er sich innerlich zueigen gemacht hat, auf dem er aufbauen kann und anhand dessen er dann seinen Intellekt betätigt, indem er aus seiner Ichtätigkeit heraus sich selbst ergreift und seine Gedanken „abstrahiert“, d. h. aus dem reichen inneren Leben vermittels des Intellekts die Gedanken herauslöst, „abzieht“ (abstrahere: wegziehen, trennen, Latein). Der Weg geht vom bildhaft Erlebten zum Abstrakten. Der eigentliche Denkprozess besteht dann darin, dass der Jugendliche seine Begriffe und / oder Vorstellungen miteinander in Verbindung setzt, sie miteinander verknüpft. Das Ich ist, wie wir in Kapitel I gesehen haben, nach R. Steiner dasjenige, das diesen Prozess ausführt.

Dabei erweisen sich das Ergreifen des Intellekts und die Ausbildung des abstrakten Denkens anfangs als schwierig. Besonders deutlich wird dies, wenn in den 9.- und 10. Klassen Formeln im Unterricht vermittelt werden. Der Übergang in die Abstraktion mathematischer, physikalischer oder chemischer Begriffe, ein wirkliches

Verständnis für sie, macht den Schülern oft sehr zu schaffen, ähnlich wie zu Beginn der Schulzeit das Lesen oder Rechnen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungsergebnisse der Neurobiologie: Es zeigt sich, dass in der Nachreifung des Gehirns besonders die Teile des „...frontalen Kortex, in dem die höchsten geistigen Fähigkeiten des Menschen (komplexe Strukturen, abstrakte Regeln) repräsentiert sind“ (Spitzer, 2007, S. 235), erst um die Pubertät herum und danach myelinisiert werden.²⁰ Das bestätigt, dass dem Jugendlichen erst ab diesem Zeitpunkt die physischen Voraussetzungen für die höchste Form des abstrakten Denkens zur Verfügung stehen.

18. DAS DENKEN IM DRITTEN JAHRSEBT

18.1 „Ich - (M)Ich“

Das Geistig-Seelische des Jugendlichen emanzipiert sich mit dem Beginn des dritten Jahrsiebts. Der ihm nun zur Verfügung stehende Intellekt öffnet die Tore zu einer anderen Art der Erkenntnis, als dem vorher aus der Anschauung und dem Mitempfinden gepflegten „Gefühlsurteil“. Stand über dem letzten Jahrsiebt der Weg vom Ich zum Du, so findet der Jugendliche in diesem Jahrsiebt sein Verhältnis zu sich selbst. Er erprobt sich an seinem Denken, an seinem eigenen, seinem intellektuellen Urteil. Dieses von ihm selbst gesetzte Urteil wird zum Maßstab für alles. Sein Verhältnis zur Welt begründet sich darauf. Wir können es „Ich-Ich-“ oder „Ich-Mich-Verhältnis“ nennen (vgl. „Ich-Ich“, Hugo 1995). „...erst mit der Geschlechtsreife beginnt die Sehnsucht des Menschen, aus dem eigenen Urteil heraus sich mit der Welt in eine Beziehung zu setzen“. (Steiner 1998, S. 133, GA 293) Das geschieht schrittweise. Zwischen 14 und 16 Jahren erprobt der Jugendliche sein Denken noch verstärkt an seinem Empfinden, während er es zwischen 16 und 18 Jahren an seinem intellektuellen Urteil erprobt und dem der anderen. Zwischen dem 17.- und 18. Lebensjahr beginnt er geistige Inhalte / Ideale zu verstehen.

²⁰ Myelinisieren: Isolieren von Nervenfasern mit Myelin, was die Geschwindigkeit der Nervenleitung erhöht.

18.2 Der Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren

Mit 15 Jahren ist der Jugendliche innerlich noch sehr zart, auch wenn er das nach außen hin verdeckt und sich nicht anmerken lassen will. Unter den Klassenkameraden herrscht ein freundschaftlicher, liebevoller Umgangston, und manchmal klingt noch eine ungebrochene, kindliche Zuneigung nach, wenn der Jugendliche seine Erlebnisse mit den Erwachsenen seines Vertrauens teilt.

An die Stelle der Autorität treten bei vielen Jugendlichen selbst gewählte „Autoritäten“: die Idole. Sie stammen aus vielen Bereichen des Lebens, oft aus der Musik, der Unterhaltungsindustrie oder der Umweltpolitik. Auch Menschen, die durch ihre besonderen Biografien einen tiefen Eindruck auf den Jugendlichen machen und manchmal ganz im Stillen verehrt werden, oder ältere Freunde können Beispiele sein, zu denen sie aufschauen. Weltinteresse erwacht in anderer Weise, als um das 12. Lebensjahr. Fragen nach der Gerechtigkeit, besonders der sozialen Gerechtigkeit in der Welt, brennen viele Jugendliche in ihren Seelen.

Das soziale Umfeld, Zuwendung zum anderen, Freundschaft, die Zuneigung zum anderen Geschlecht, aber auch die Suche nach Geborgenheit und Vertrauen spielen jetzt eine große Rolle. Zugleich macht sich das Erlebnis der Einsamkeit schonungslos bemerkbar. Zwischen 14 und 16 Jahren hängt mit diesen Erlebnissen auch die Auseinandersetzung mit dem Tod und dem Selbstmord zusammen.

18.3 Das Urteil wird am eigenen Empfinden erprobt

Alle Erlebnisse des Jugendlichen werden in diesem Alter an seinen persönlichen Empfindungen und Gefühlen überprüft. Diese werden zum Maßstab für alles. Aus dieser ganz subjektiven Situation heraus wird der Bezug zur Welt hergestellt. Dabei hat die Überprüfung des Urteils am eigenen Empfinden einen anderen Charakter, als das Gefühlsurteil des letzten Jahrsiebts. Es wird viel bewusster und konsequenter „durchexerziert“ und mit dem erwachenden intellektuellen Urteil durchtränkt. Das Ganze kann aber auch sehr empfindlich und emotional heftig vor sich gehen. In dieser Zeit können die Emotionen noch häufig mit dem Jugendlichen „durchgehen“.

18.4 Nach der Pubertät

Auch um die 16½ Jahre findet ein „Rubikon“ statt. Er hat einen anderen Charakter als die bisherigen. Waren diese mit letzten Endes schmerzhaften Abschlüssen und irritierenden Neubeginnen verbunden, so besteht zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit, die auseinander geratenen Seelenverhältnisse wieder „ins Lot“, ins Gleichgewicht zu bringen. Gleichzeitig tut sich aber auch hier ein breites Feld von Gefahren des Abgleitens auf. Auch dieser Rubikon erweist sich als eine Zeit der Krise (siehe unten, Kapitel 18.8).

Im Allgemeinen harmonisiert sich der Jugendliche in der darauf folgenden Zeit, und es ist wieder möglich miteinander wohlwollend und ohne aufbrausende oder empfindliche Reaktionen auszukommen.

18.5 Zwischen 16 und 18 Jahren: Das Denken wird am eigenen intellektuellen Urteil erprobt und dem der anderen

Das Ringen um Erkenntnis, die Suche nach Wahrheit erstarkt gegen das 16. Lebensjahr im Jugendlichen. Er wird immer sicherer im Denken, selbständigen Urteilen und Argumentieren. Nun erprobt er sein Denken an seinem eigenen intellektuellen Urteil. Das kann auch bedeuten, dass er seinen eigenen, manchmal ganz radikalen Ansprüchen gegenüber nicht gerecht wird. Es steht eben alles auf dem Prüfstand und wird hinterfragt, nicht nur der andere, sondern auch das eigene Denken und Verhalten.

Pro und Kontra der verschiedensten aktuellen Themen werden erörtert, wobei derselbe Schüler mal die eine, mal die entgegengesetzte Position beziehen kann, um das Argumentieren und seine eigene Gedankenführung daran zu prüfen und zu stärken. Er entdeckt und genießt seine Intellektualität und die Auseinandersetzung mit dem anderen. Fragen nach dem Sinn des Lebens und der Ethik werden gestellt. „Warum bin ich auf der Erde?“ „Warum bin ich gerade hier geboren und nicht woanders?“ „Was ist der Sinn des Lebens?“ „Lohnt es sich zu leben?“ „Wofür?“

Der Erwachsene kann nicht mehr durch Autorität wirken, sondern muss dem klaren Denken und manchmal radikalen Urteilen des Jugendlichen standhalten und ihm Perspektiven für die Zukunft aufzeigen. Er muss begründen können, was er an ihn

heranbringt (Steiner 1978, S. 241, GA 303), und er kann sicher sein: es wird „auf Herz und Nieren“ überprüft. Der Jugendliche nimmt sein Leben verstärkt selbst in die Hand und geht ganz von dem früher von außen Geführt-worden-Sein zur eigenen inneren Führung über. Er will selbstbestimmt leben, seine Impulse realisieren, sein Leben finden und gestalten.

18.6 Äußere Selbstsicherheit ≠ innere Zartheit

Wenngleich der Jugendliche äußerlich schon ganz erwachsen wirkt und auch den Anspruch stellt, so behandelt zu werden, zeigt sich bei näherem Hinsehen oft eine große innere Zartheit und Empfindsamkeit. Manchmal wirken Fünftklässler seelisch wesentlich stabiler und robuster als er. Bemerkenswert scheint in diesem Zusammenhang auch, dass das, was in den Diskussionen oft so selbstsicher vorgetragen wird, nicht in Frage gestellte Ansichten von zuhause sind. In Gesprächen hat man oft das Gefühl die Positionen der Eltern „ungefiltert“ vorgetragen zu bekommen. Über diese Nachahmung in Gedanken findet dann der Weg zum eigenen Denken statt, manchmal auch in krasser Ablehnung der von zuhause gepflegten Gesichtspunkte.

18.7 Um das 17./18. Lebensjahr

R. Steiner beschreibt, dass das, was sich im ersten Jahrsieb in der leiblich-religiösen Hingabe des Kindes manifestierte, um das 7. Lebensjahr „untertaucht“ und gegen das neunte Lebensjahr seelisch als religiöses Empfinden erscheint. Später, gegen das 17./18. Jahr tritt es geistig zutage, indem „...es sich in den Willen ergießt, so dass der Mensch seine religiösen Ideale in dieser Zeit aufbaut“. (Steiner 1998, S. 155, GA 297a)

Erst gegen das 17./18. Lebensjahr gelingt es dem Jugendlichen mit seinem Willen das Geistige zu erfassen. Dies öffnet ihm den Zugang zur vielfältigen Welt der religiösen Ideale, nach denen er sich sehnt und die er nun kennenlernen will. Er kann jetzt geistige Inhalte denken und religiöse Ideale begreifen und verstehen.

18.8 Das Zusammenwirken von Denken, Fühlen und Wollen um das 16.-18.

Lebensjahr

Es kommt allerdings sehr darauf an, ob und wie es dem Jugendlichen zwischen dem 16. und dem 17./18. Lebensjahr gelingt, das, was im Willen auftaucht, mit seinem neu gearteten Empfinden und Denken zusammenzubringen.

Wenn Denken, Fühlen und Wollen nach den Turbulenzen der Pubertät nicht richtig zueinander finden, erleben wir die Seelenkräfte des Jugendlichen in ihren Einseitigkeiten, wie sie uns heute oft begegnen:

Wenn das Denken ohne die nötige Einbettung in das Fühlen auftritt, wird der Jugendliche sarkastisch oder zynisch. Kalt und emotionslos können seine radikalen Urteile zutiefst verletzen.

Verbindet sich das Fühlen nicht mit dem Denken und dem Wollen, erleben wir bei den Mädchen oft Magersucht und Bulimie. Es können aber auch fixe Ideen der Vorstellung des eigenen Aussehens sein, die einen zwanghaften Charakter bekommen und das Hungern „diktieren“.

Reißt der Wille das Denken mit, ohne dass letzteres ihm Einhalt gebietet und vom Fühlen begleitet wird, entstehen Radikalismus und Terrorismus. Menschenverachtende Handlungen wie brennende Asylantenheime oder Selbstmordattentate sind die Folge.

Dieses Alter birgt viele Gefahren und unendliche Reichtümer. Es ist wichtig, dass die Jugendlichen Nahrung für die Bedürfnisse ihrer Seelen finden. Dazu gehört auch ganz stark die Sehnsucht nach geistigen Erlebnissen und Perspektiven für die Zukunft. Wie wir oben gesehen haben, steht die Entwicklung der geistigen Kräfte im Menschen als Motto über dem 3. Jahrsiebt. Wird dieser nicht Nahrung gegeben, wird sie nicht ermöglicht, sind Alkohol und Drogen Ersatzmittel dafür. Autobahn-Racing oder U-Bahnsurfen sowie ausdauernde Disco-Wochenenden mit Extasy oder „Flatrate-Trinken“ sind nur einige Beispiele dafür, dass die Jugendlichen sich selbst und das Leben existenziell herausfordern, sich erleben, ihre Grenzen erfahren wollen.

19 DIE ENTWICKLUNG DES ICH

Ähnlich, wie parallel zur Geburt des Ätherleibes der Astralleib beginnt, das Kind durchzugestalten, so beginnt mit der Geburt des Astralleibes die Ich-Organisation den Menschen durchzugestalten.

Es findet sich in R. Steiners Menschenkunde keine konkrete, detaillierte Schilderung der Entwicklung des Ich, die der des Ätherleibes und der des Astralleibes durch das Nervensinnessystem, das Rhythmische System und das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem entspricht. Die Gliederung in Drittel, wie in den ersten beiden Jahrsiebten, gilt im dritten nicht mehr so explizit, da sich die Entwicklung des Jugendlichen nach der Pubertät stark individualisiert. Dennoch liegt auch der Entwicklung des Ichs prinzipiell eine Phase von ungefähr sieben Jahren zugrunde, sodass seine Geburt um das 21. Lebensjahr stattfindet.

19.1 Der Weg von außen nach innen

Wir haben gesehen, dass das Ich während des ersten Jahrsiebts noch von außen wirkend den Leib strukturiert (Abschnitt 2.4f). Es umschwebt ihn anfangs wie eine Aura, gestaltet ihn bis hinein in seine Gehirnstrukturen und verbindet sich mehr und mehr mit ihm. *„Es arbeitet erst an uns, dann in uns“* (Steiner zit. n. Huber-Reebstein / Huber 1992, S. 411). An anderer Stelle heißt es: *„Aber das, was das Gehirn einhüllt, geht hinein in das Gehirn und lebt später im Gehirn drinnen, arbeitet nicht mehr von außen, sondern im Innern des Gehirns“* (Steiner 1988, S. 297, GA 107).

Im zweiten Jahrsiebt verbindet sich das Ich über die Atmung und das Blut bis hin zum Muskel immer mehr mit dem Leib, mit ungefähr 12 Jahren kommt es im Knochensystem an und von dort aus wendet es sich dann nach außen.

Im dritten Jahrsiebt verbindet es sich in verschiedener Weise mit dem Seelischen der Jugendlichen, es verbindet sich anders mit dem Astralleib der Jungen und dem der Mädchen (Steiner 1978, GA 302)²¹. Darauf ist ihr oben geschildertes, ganz

²¹ Eine genauere Schilderung der Verbindung des Ich mit den Wesensgliedern unter physiologischen Gesichtspunkten von E. M. Kranich findet sich in *„Pädagogik aus den Entwicklungsimpulsen des gegenwärtigen Zeitalters“*, (Götte et. al. 2003, S. 49f.)

unterschiedliches Verhalten in dieser Zeit zurückzuführen (siehe Abschnitt 11.1 und 11.2).

R. Steiner beschreibt den Weg des Ich auch folgendermaßen: *„In das, was da eigentlich frei wird, - ob wir es nun Ätherleib oder ob wir es Intelligenz nennen -, in das strömt gewissermaßen das schon mit der Geburt heruntergestiegene Ich ein und durchorganisiert es nach und nach; so dass also in dieser Zeit stattfindet ein Durcheinanderströmen des ewigen Ich mit dem, was sich da bildet: die frei werdende Intelligenz, der geborenen werdende Ätherleib.“* Etwas später folgt: *„Vom 7. Jahre an befestigt sich das Ich nur noch im Ätherleibe; vorher aber, wenn der Mensch ein Nachahmer ist, befestigt sich gerade durch diese nachahmende Tätigkeit das Ich im physischen Leibe; und dann später, noch nach der Geschlechtsreife, befestigt das Ich sich im astralischen Leibe“.* (Steiner 1977, S. 55, GA 302a)

Diese Beschreibung schildert noch einmal unter der Perspektive des Ich wie die bisher beschriebenen Entwicklungsstufen sich vollziehen. Wir sprachen vom Geboren-Werden des Äther- und des Astralleibes. Deren Entwicklung steht in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung des Ich, das sich in den jeweiligen Entwicklungsstufen in den *frei gewordenen* oder *geborenen* Wesensgliedern verankert und dabei noch ihres Schutzes bedarf:

„Dieses [das Ich], was da in den ersten Wochen der kindlichen Entwicklung äußerlich arbeitet, könnte nicht weiter arbeiten an der ganzen Entwicklung des heranwachsenden Menschen, wenn es nicht geschützt wäre durch die verschiedenen Hüllen. Denn wenn das, was ich zuletzt geschildert habe, was da von außen arbeitet und dann hineingeht in das Gehirn, drinnen ist, dann entwickelt es sich unter der schützenden Hülle zuerst des Äther-, dann des astralischen Leibes, und erst mit dem zweiundzwanzigsten Jahre wird das, was da von außen gearbeitet hat, von innen heraus tätig.“ (Steiner 1988, S. 297, GA 107)

Ähnlich wie zuvor der Ätherleib und der Astralleib als Wesensglieder geboren wurden, so wird gegen das 21. /22. Lebensjahr das Ich frei tätig (Steiner 1988, GA 107). Es bedarf keiner „Hüllen“ mehr. Es erwacht erst jetzt *„zur vollständigen inneren Intensität... , wo aus dem Inneren erst dasjenige sich herausarbeitet, was sich als ein*

Ich entwickelt hat durch die verschiedenen Inkarnationen...“ (Steiner 1988, S. 296, GA 107).

Das Ich, der Astralleib und der Ätherleib sind bei der Empfängnis bereits vorhanden, sie benötigen aber verschiedene Zeiten und Lebensumstände, um sich zu entwickeln.

19.2 Der Weg von innen nach außen

R. Steiner unterscheidet die Entwicklung der Ich-Organisation von der des Ich-Bewusstseins. Dabei verwendet er oft den Begriff des Ich und den der Ich-Organisation synonym, wie wir das bisher auch gemacht haben. Während sich das Ich oder die Ich-Organisation erst mit dem Leib verbindet, emanzipiert sich das Ich-Bewusstsein des Kindes von seinem Leib (vgl. Steiner zit. n. Huber-Reebstein / Huber 1992, S. 423). „*Das Geistig-Seelische wird dadurch selbständig*“ (Steiner 1972, S. 59, GA 309).

Der erste Moment des Ich-Sagens spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Um das dritte Jahr, oft auch früher, beginnt das Kind sich in seinem Bewusstsein selbst zu ergreifen und die Welt auf sich zu beziehen. Es spricht dann nicht mehr von sich in der dritten Person: „Anna will dies und das...“, sondern von sich selbst: „Ich will das und das...“. Das ist der erste Ausdruck der Emanzipation des Denkens.

Begriffe wie das *Geboren-Werden* der verschiedenen *Leiber* sind als Voraussetzung für die Entwicklung des Ich-Bewusstseins oder das *Erwachen* des *Seelischen* oder *Geistigen* in diesem Sinne der Emanzipation zu verstehen. Wir sagten auch, dass das Denken sich aus dem Leib des Kindes *herausschält*. Das bedeutet, dass es sich emanzipiert.

Das Ich-Bewusstsein emanzipiert sich erst vom Leib, dann vom Seelischen und ergreift sich schließlich in seinem Geistig-Seelischen, in seinem Denken selbst. Die Emanzipationsschritte finden, wie wir gesehen haben, sukzessive statt. Die Entwicklungsstufen des Denkens sind Ausdruck dieser Emanzipation des Ich-

Bewusstseins. Das Ich-Bewusstsein setzt sich auf jeder neuen Stufe in ein neues Verhältnis zu sich und der Welt. Es bedient sich dabei des Denkens.

19.3 Um das 21. Lebensjahr: Das Denken wird am Leben erprobt

Am Ende dieses langen Weges steht mit ungefähr 21 Jahren der junge, mündige Erwachsene. In ihm wirken das neu geborene Ich und das Ich-Bewusstsein zusammen. Er ist nicht jemand, der nur das zur Anwendung bringt, was ihm beigebracht wurde, sondern er fragt, überprüft und denkt selbständig und entwickelt sich aus sich heraus weiter. Er erprobt sein Denken an seinen Erfahrungen, am Denken und Verhalten seiner Mitmenschen, an den Erfordernissen, die das Leben an ihn stellt, kurz: er erprobt es am Leben. Im Leben stehend beginnt er Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Er ist in der Welt der Erwachsenen angekommen, er ist ein Ich unter „Ichen“. Er ist frei, sich aus seiner Erkenntnis - und aus seiner Moral heraus zu betätigen.

20. ZWISCHENBILANZ DES DRITTEN JAHRSTIEBTS

Der Blick auf die Entwicklungsstufen des Denkens im 3. Jahrsiebt ergibt:

- Thema des dritten Jahrsiebts ist die Ausbildung des Geistes und des intellektuellen Urteilsvermögens.
- Unter menschenkundlichen Gesichtspunkten verändert sich das Verhältnis des Jugendlichen zu sich und zur Welt durch die Geburt des Astralleibes: Er erlebt die Qualitäten seiner Empfindungen auf neue Weise, sein Denken wird durch seine intellektuelle Urteilskraft neu ergriffen, sein religiöses Verhältnis zur Welt bekommt einen anderen Charakter und sein Verhältnis zu seinem sich umgestaltenden Leib wird ein anderes.
- Orientierte sich das Kind im ersten Jahrsiebt an der Welt (Ich-Welt) und fand es im zweiten Jahrsiebt sein Verhältnis vom Ich zum Du, so findet der Jugendliche im dritten Jahrsiebt sein Verhältnis zu sich selbst. („Ich-Ich“, oder „Ich-Mich“)

- Der Weg des Denkens führt in dieser Zeit vom Bildhaften zum Abstrakten.
- Auch wenn der Jugendliche uns schon früher als mit 14 Jahren durch seine intellektuellen Fähigkeiten zu beeindrucken vermag, so stehen ihm diese doch erst nach der Pubertät für ein selbständiges Urteilen und Denken zur Verfügung.
- Der Jugendliche entwickelt eine starke Sehnsucht nach den höchsten menschlichen Idealen: nach Spiritualität und Geistigem, nach Ethik, nach Wahrheit und nach Freiheit.
- Er ergreift sich selbst in seinem Denken und begründet von diesem ausgehend sein Verhältnis zur Welt.
- Zwischen 14 und 16 Jahren erprobt er sein Denken noch verstärkt an seinem Empfinden.
- Ab dem ungefähr 16. Lebensjahr erprobt er es an seinem eigenen intellektuellen Urteil und dem der anderen.
- Um das 18. Lebensjahr entwickelt der Jugendliche Verständnis für religiöse Ideale und für Geistiges, zuvor lebte in ihm bereits die Sehnsucht danach.
- Mit dem Auftreten der Freiheit und der Möglichkeit des selbständigen Ergreifens des Denkens, zeigen sich auch Gefahren des einseitigen Abgleitens des Denkens in diesem Alter: Zynismus, Sarkasmus, „Ausschalten des Denkens“, fixe Ideen, Fanatismus, Dogmatismus u.v.m.
- Erst gegen das 21. Lebensjahr ist der Jugendliche ganz in der Welt der Erwachsenen angekommen. Er ist nun ein Ich unter anderen „Ichen“ und erprobt sein Denken am Leben, indem er es autonom und selbständig zur Anwendung bringt.

21. MENSCHENKUNDLICHE ERGÄNZUNG

21.1 Schluss, Urteil, Begriff in der Entwicklung des Denkens des Kindes

Wenn wir die Erkenntnisschritte: Schluss, Urteil und Begriff aus R. Steiners Erkenntnistheorie auf die von ihm beschriebene Entwicklung des Kindes beziehen, zeigt sich, dass sie in gewisser Weise mehrfach vom Kind und Jugendlichen vollzogen werden. Wir können sagen: über dem ersten Jahrsiebt steht das „Schließen“, das Anschließen an die Welt mit allen Erfahrungen des Nachahmens und sich Betätigens. Dabei erprobt das Kind sein Denken am Tun. Über dem zweiten Jahrsiebt steht das „Urteilen“, das Ästhetische-, das Gefühlsurteil, in dem Sinne des Lernens „wie“ die Welt ist. Das Kind lebt ganz im Bildhaften. Dabei erprobt es sein Denken an seinem Empfinden, an seinem Gefühl. Darauf kann dann die Logik im dritten Jahrsiebt aufbauen. Der Jugendliche erprobt sein Denken an seinem eigenen, intellektuellen Urteil. Über diesem Jahrsiebt steht das Erarbeiten des „Begriffs“ für das Erkennen der Welt von den physischen Gesetzen bis hin zur spirituellen Erkenntnis. Als mündigem, autonomem Erwachsenen steht dem Jugendlichen dann das Denken in all seinen Facetten zur Verfügung; er erprobt es am Leben.

21.2 Schluss, Urteil, Begriff innerhalb des zweiten Jahrsiebts

Auf einer zweiten Ebene zeigt sich, dass innerhalb des zweiten Jahrsiebts diese drei Bereiche noch einmal in anderer Qualität innerhalb des Seelischen zu finden sind: Zwischen sieben und neun Jahren wirkt die Zeit des ersten Jahrsiebts nach, bildet sozusagen ihre „Ausläufer“: Das Anschließen an die Vorerfahrungen wird im Tun und im Erproben des Denkens am Tun geübt. Zwischen 10 und 12 Jahren lebt die spezifische Qualität des Fühlens im seelischen „Sich-Verbinden“ mit der Welt. Das Denken wird am Gefühl, am Empfinden erprobt und findet im ästhetischen Urteil oder Gefühlsurteil seinen Ausdruck. Zwischen 12 und 14 wird dann in einer Art Vorbereitung auf das dritte Jahrsiebt das Finden der Erkenntnis, des Begriffs, des Prinzips, geübt. Dabei wird das Denken am Urteil erprobt.

Innerhalb des zweiten Jahrsiebts sind die drei Stufen der Erkenntnis noch ganz in die seelische Entwicklung des Kindes eingebettet.

In allen drei Phasen und allen drei Lebensabschnitten ist das Entscheidende, dass der Erwachsene liebevoll neben dem Kind steht, es unterstützt und Hindernisse aus dem Wege räumt, die es beeinträchtigen können. Zu jeder Zeit ist es aber das Kind oder der Jugendliche selbst, der sich aus seiner Selbsttätigkeit heraus erzieht und entwickelt durch seine eigene Kraft.

22. RESÜMEE

Unsere erste Fragestellung: „Gibt es eine einheitliche Anschauung über die Entwicklung des Denkens des Kindes in R. Steiners Werk?“ führt zu folgenden Ergebnissen:

- R. Steiners Menschenkunde liegen Begriffe über den Ätherleib, Astralleib und das Ich zugrunde, die gedanklich schwer zugänglich sind.
- Dass die Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens erst den Leib des Kindes ausgestalten, sich metamorphosieren und dann seelisch verfügbar werden, gilt es als Arbeitshypothese erst einmal anzunehmen.
- Wenn wir diese Voraussetzung akzeptieren, ist der Zusammenhang zwischen der Menschenkunde und der Entwicklung des Denkens evident.
- Die Entwicklungsschritte im Denken beruhen auf Umgestaltungsprozessen des Ätherleibes, des Astralleibes und des Ich, die sich kontinuierlich im Kind nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten vollziehen.
- Es zeigen sich Zusammenhänge mit R. Steiners erkenntnistheoretischen Ansätzen, sowohl in Bezug auf Schluss, Urteil und Begriff, als auch in Bezug auf die Auffassung des Denkens als einer Fähigkeit, die es unglaublich sorgfältig zu entwickeln gilt.
- Es korrespondiert mit R. Steiners Idee der Freiheit, dass jeder von klein auf aus seinem Ich heraus im Denken tätig ist.

- Damit ergibt sich nicht nur eine einheitliche Anschauung in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes, sondern auch ein einheitliches Verwobensein zwischen R. Steiners Erkenntnistheorie und seinem menschenkundlichen Ansatz. Ob und inwiefern sich eine vergleichbare Korrespondenz auch in Bezug auf das Methodisch-Didaktische ergibt, wollen wir im nächsten Kapitel herausarbeiten.

Abschließend sei in den folgenden Schaubildern eine Übersicht dargestellt, wie sie sich nach unseren Untersuchungen darstellt, ergänzt durch eine detaillierte Auflistung der einzelnen Schritte:

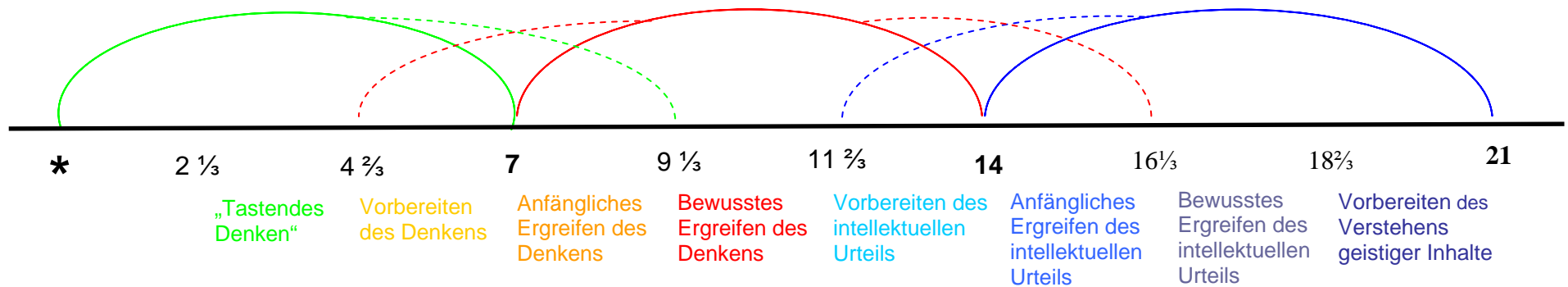
ÜBERBLICK ÜBER DIE ENTWICKLUNG DES DENKENS IN DEN
ERSTEN DREI JAHRSEBTEN

Jahre	
Erstes Jahrsiebt	<p style="color: green;">Das Denken wird am Tun erprobt: „Tastendes Denken“</p>
2 1/3 /3	<p>Bewusstes Verwenden des Wortes „Ich“ Eigentümliche Fantasie, alles ist lebendig</p>
4 2/3	<p>Eigene Strategien Erste Anlage Gedanken innerlich zu erleben</p>
Zweites Jahrsiebt	<p style="color: red;">Das Denken wird am Fühlen erprobt: Gefühlsurteil „Bildhaftes Denken“</p>
7	<p>Erleben der Welt in Bildern Das Kind denkt in symbolischer Weise</p>
9 1/3	<p>Vom Bewusstsein zum Selbstbewusstsein Übergang vom Verstehen des Konkreten zum Verstehen des Abstrakten;</p>
11 2/3	<p>Die Sinneswelt ist unbelebt, tot Suche nach Erkenntnis selbständiges Bilden der Gedanken Vorbereiten des intellektuellen Urteils</p>
Drittes Jahrsiebt	<p style="color: blue;">Das Denken wird am eigenen Urteil erprobt: „Abstraktes, logisches Denken“</p>
14	<p>Erproben des Denkens am Empfinden</p>
16 1/3	<p>Erproben des Denkens am intellektuellen Urteil</p>
18 2/3	<p>Erproben des Denkens an religiösen Idealen und geistigen Inhalten</p>
21	<p style="color: green;">Das Denken wird am Leben erprobt</p>

Ich-Welt
 Tastendes Denken
 Anschließen an die Welt
 Verstehen des Konkreten
 Das Denken wird am Tun erprobt
 konkretes Urteil
 Schluss

Ich-Du
 Bildhaftes Denken
 Empfindendes Beurteilen
 Verstehen des Bildhaften
 Das Denken wird am Fühlen erprobt
 ästhetisches- oder Gefühlsurteil
 Urteil
 schließen, urteilen, begreifen

Ich-(M)Ich
 Abstraktes Denken
 Begreifendes Verstehen
 Verstehen des Abstrakten
 Das Denken wird am Urteil erprobt
 intellektuelles Urteil
 Begriff



Ergebnisse im Einzelnen:

1. Das Denken des Kindes entwickelt sich in innigem Zusammenhang mit den Entwicklungsstufen des Kindes, ja es ist Ausdruck für bestimmte Prozesse in seiner Entwicklung.
2. Menschenkundlich gesehen bedient sich das Ich des Denkens.
3. Das Ich ist autonom. Es folgt in seiner Entwicklung Gesetzen, die im Zusammenhang mit seiner Entwicklung über die verschiedenen Inkarnationen stehen und gestaltet aus diesen Impulsen heraus seinen Leib.
4. Aus der Gestaltung des Leibes emanzipiert sich das Ich-Bewusstsein.
5. Es emanzipiert sich stufenweise, erst vom Leiblichen, dann vom Seelischen des Kindes und ergreift sich schließlich im Denken selbst.
6. Die Entwicklungsstufen des Denkens sind Ausdruck der Emanzipation des Ich-Bewusstseins.
7. Dieses stellt sich auf jeder Stufe in ein neues Verhältnis zu sich und der Welt (Ich-Welt, Ich-Du, Ich-(M)Ich, Ich-andere Iche / Ich-Welt).
8. Es handelt sich beim Denken nicht um ein Abstraktum, das zu einer beliebigen Zeit in beliebiger Form an das Kind herangetragen kann.
9. Das Denken kommt in verschiedenen Formen zur Anwendung: dem tastenden Denken, dem bildhaften Denken und dem abstrakten Denken, die jeweils nochmals untergliedert sind.
10. Auf diesen drei Stufen des Denkens bauen sich das konkrete Urteil, das Gefühlsurteil und das intellektuelle Urteil auf.
11. Die Entwicklungsstufen des Denkens des Kindes folgen aufeinander schrittweise, sind klar voneinander zu unterscheiden und weisen jeweils ganz verschiedene Qualitäten auf.
12. Jeder Entwicklungsstufe gehen qualitativ vorbereitende Stufen voraus (Vorbereiten, anfängliches Ergreifen, bewusstes Ergreifen) und es folgen „Nachklänge“.
13. Jeder neue Schritt in der Entwicklung des Denkens erfolgt sprunghaft.
14. Er assimiliert sich in der Folgezeit über einen Zeitraum von ungefähr $2\frac{1}{3}$ Jahren.
15. Auch wenn das Denken die verschiedenen Stufen durchläuft, tritt es dennoch von Anfang an als unmittelbare Erfahrung im Kind „vollständig“ auf.

Wir können also in diesem Zusammenhang von einer einheitlichen Anschauung, einem kohärenten Gesamtbild, das sich aus der Zusammenschau von R. Steiners Darstellungen über die Entwicklung des Denkens des Kindes ergibt, sprechen.

23. FRAGEN

Abschließend ergibt sich eine ganze Reihe von Fragen in Bezug auf die Interpretation der Entwicklungsschritte des Denkens des Kindes:

a.) Müssen wir nicht unsere oben beschriebene Interpretation der ersten Abstraktionsprozesse des Kindes ändern? Ist nicht seine „eigentümliche Fantasie“, in der alles lebendig ist zwischen $2\frac{1}{3}$ und $4\frac{2}{3}$ Jahren, Ausdruck dafür, dass es noch bewusstseinsmäßig im Lebendigen webt, da sein Ich noch außerhalb seines Leibes ist?

b.) Müssen wir dann nicht entsprechend unsere Auslegung des Denkens des Kindes zwischen $4\frac{2}{3}$ und 7 Jahren uminterpretieren? Es lebt in seiner Märchen- und Fantasiewelt, in der Kissen auch noch Mauern oder Schiffe sein können und entwickelt gleichzeitig Spielstrategien, in denen es gezielt plant, was innerhalb der Spielwelt geschieht und wer welche Aufgabe übernimmt. Wir haben dies als erste Schritte hin zur Abstraktion interpretiert. Müssen wir nicht im Gegenteil davon ausgehen, dass dies Ausdruck einer Annäherung des Bewusstseins des Kindes vom Weben im Lebendigen zum Leben in Bildern ist? Sozusagen Ausdruck für den Konkretisierungsprozess des Denkens?

c.) Das Denken in symbolischer Weise zwischen dem 7.- und 9. Lebensjahr erfährt dann auch einen „Richtungswechsel“: Es wird Bild für eine weitere Annäherung, Konkretisierung, es wird Bild für die Umstülpung von dem „nach außen Hingegebensein“ zum inneren seelischen Erleben. Der Prozess der Umstülpung wird mit dem Rubikon um die neun Jahre, mit dem „Sich der Welt gegenüber Erleben“, besiegelt. Erst da „wird das Kind gewahr, dass es ein Ich ist“, erst da kann es Subjekt und Objekt unterscheiden und die Welt außerhalb seiner selbst als „Gebilde“ wahrnehmen. Der Schritt, den wir üblicher Weise als ersten wirklichen

Abstraktionsprozess beschreiben wäre dann ein Konkretisierungsschritt des Denkens aus dem vormals Lebendigen über das Bildhafte hin zum Symbol.

d.) Weiter geführt wird dieser Schritt mit dem zweiten Rubikon. Der Jugendliche ist mit seinem Ich erst jetzt in seinem „Knochen“, seiner festesten Substanz angekommen, steht der Welt erst zu diesem Zeitpunkt mit seinem Bewusstsein ganz gegenüber und nimmt sie erst jetzt als leblos wahr. Erinnern wir uns: Nur gut drei Jahre zuvor war sie für ihn noch ganz lebendig gewesen! Jetzt wird sie eine Sache, ein Ding außerhalb seiner selbst und damit „äußerlich konkret“. Erst von diesem Zeitpunkt ist es möglich vom Konkreten in die Abstraktion fortzuschreiten. Erst wenn das Konkrete erfasst werden kann, kann man von ihm abstrahieren. Dies geschieht in den Folgejahren, wie wir gesehen haben. Ab dem 12. Lebensjahr wird das Abstrahieren vorbereitet und wenn der Jugendliche mit der Pubertät ganz „in der Welt der Wirklichkeit drinnen steht“ (s.o.) wird es praktiziert. Stufenweise wird es in den folgenden Jahren auch präzisiert. Mit der Fähigkeit zu abstrahieren, Begriffe zu bilden und sie miteinander zu verknüpfen, hat der Jugendliche das Rüstzeug zum Denken. Nun kann er es an seinem eigenen Urteil und am Leben erproben.

23.1 Weitere Fragen

Eine weitere Frage, die in diesem Zusammenhang auftritt, ist: Wenn alle Entwicklungsprozesse des Kindes so ausgiebige Vor- und Nachbereitungsphasen haben, wenn die Übergänge so fließend sind, warum finden dann die Schritte im Denken des Kindes so plötzlich und abrupt statt? Und das in so relativ gleichen Zeitfenstern?

Kann dies nicht damit zusammenhängen, dass sich das Ich in den geschilderten Rhythmen von ca. 2 $\frac{1}{3}$ Jahren durch den Physischen Leib, den Äther- und den Astralleib des Kindes hindurcharbeitet und dabei immer mehr mit ihnen verbindet? Sind die jeweiligen Bewusstseinsveränderungen, die am Ende dieser Phasen stattfinden, Ausdruck dafür, dass diese Prozesse zum Abschluss gekommen sind? Damit wären die plötzlichen Sprünge in der Entwicklung des Denkens nachvollziehbar. Dann wäre jeder dieser Einschnitte ein Rubikon, in dem ein Prozess zum Abschluss gekommen ist und dadurch unumkehrbar wird. Dadurch stünden dem Kind mit jedem Entwicklungsschritt neue Fähigkeiten zur Verfügung, ganz im Sinne

der Terminologie Steiners, dass neue Fähigkeiten „geboren“ werden. Wann eine neue Stufe des Denkens sich im Kinde zeigt, hängt dann nicht von seinem Alter ab, von einem Früher oder Später, sondern davon, wann der Umgestaltungsprozess des Äther- oder Astralleibes abgeschlossen ist, und das ist individuell ganz und gar verschieden.

Inwiefern R. Steiners Angabe, dass das Kind durch schnelle, gezielte Bewegungen in Bezug auf seinen Körper „für das Leben denken lernt“ (vgl. Fußnote in Abschnitt 12.1), ebenso wie die Äußerung, dass das Gehirn des Menschen durch zu frühes Urteilen zerstört wird, bleibt zu untersuchen.

24. EXKURS I: JEAN PIAGET UND RUDOLF STEINER ÜBER DIE ENTWICKLUNG DES DENKENS

Wer heute etwas über das Denken erforschen will, setzt sich mit den Ergebnissen der Neurowissenschaften auseinander. Auf einzelne Untersuchungsergebnisse dieser Disziplin werden wir auch noch kurz eingehen. In Bezug auf unsere Fragestellung erweist sich aber bis heute das Werk Piagets als *das* Referenzdatum. Deswegen werden wir uns mit seinen Untersuchungsergebnissen im Folgenden auseinandersetzen.

J. Piagets großes Anliegen war es, die dem Denken zugrunde liegenden Prozesse zu erforschen. Als jungem Mann genügte es ihm in seiner Forschungsarbeit nicht, sich mit der Standardisierung von Intelligenztests des Engländers C. Burt, die er im Rahmen seiner Arbeit bei Théodore Simon in Paris ausführte, zufrieden zu geben. Er wollte wissen, wie die Denkprozesse, die den Testantworten der Kinder zugrunde lagen, zustande kamen, woraus Erkenntnis entsteht und wie sich das Denken entwickelt. Dieser Frage hat er sich, neben seinen verschiedenen Professuren für Wissenschaftsgeschichte, Soziologie und experimentelle Psychologie (ursprünglich war er Biologe) und neben einem unglaublich weit gestreuten Arbeitsfeld über 45 Jahre lang gewidmet. Dabei nahm diese Thematik in seinem umfangreichen wissenschaftlichen Forschen und seinem Gesamtwerk nur einen relativ kleinen

Raum in ein. Seine Forschungsergebnisse führten zu grundlegenden, neuen Ansichten über die Entwicklung des Denkens.

Schon in frühen Jahren setzte J. Piaget sich mit Kant und mit dem Empirismus auseinander. Er kritisierte am Rationalismus, dass er den Dingen die Strukturen des eigenen Intellekts aufoktroziert und dadurch das Bild der Wirklichkeit bestimmt, sodass die äußere Wirklichkeit für den eigentlichen Erkenntnisvorgang keine Rolle spielt. Am Empirismus kritisierte er, dass die Erkenntnis durch die Sinneswahrnehmung vorgegeben wird und dadurch auf ein bloßes Abbilden der Wirklichkeit reduziert wird, wodurch dem Menschen im Erkennen eine rein rezeptive Funktion zukommt (siehe Kapitel I, Abschnitte 1 und 2).

24.1 Die erkenntnistheoretischen Ausgangspositionen Piagets und Steiners

Piaget und Steiner stimmen in ihrer Kritik an diesen Denkrichtungen überein, aber sie haben dafür ganz verschiedene Begründungen. *„Die Erkenntnis ist auf keinen Fall prädestiniert, weder in den inneren Strukturen des Subjekts (denn sie resultiert aus einer effektiven und ständigen Konstruktion), noch in den gegebenen Eigenschaften des Objekts (denn diese können nur dank der Vermittlung durch Strukturen erkannt werden, welche die Objekte bereichern...)“ (Piaget zit. nach Fatke in Scheuerl 1979, S. 300).* Gerade die in Klammern stehenden Begründungen Piagets zeigen, dass dieser doch von einem Konstruieren der Wirklichkeit ausgeht und insofern an Kant anknüpft und insbesondere an Noam Chomskys Nativismus. Dieser postuliert eine angeborene Universalität logischer Strukturen und leitet daraus die Erkenntnis des Menschen ab. *„Für richtig an dieser [Chomskys] Position hält Piaget, dass Strukturen im Subjekt die Erkenntnis überhaupt erst ermöglichen, wie auch, dass der Erkenntnisvorgang ein aktives Handeln des Subjekts voraussetzt. Falsch jedoch erscheint ihm, diese Strukturen als a priori gegeben, als prädestiniert anzusehen. Vielmehr - und dies erschließt sich erst einer genetischen Betrachtungsweise - werden diese Strukturen erst nach und nach durch das erkennende Subjekt im handelnden Umgang mit den Objekten aufgebaut. Diese entscheidende Korrektur an Kants Position nennt Piaget selbst `dynamischen Kantianismus‘“ (Fatke in Scheuerl 1979, S. 299ff).*

Piaget baut trotz seiner Kritik doch auf dem Rationalismus auf und wandelt ihn ab, indem er Aspekte der beiden auseinanderklaffenden Grundpositionen des Rationalismus und des Empirismus vereint und ersteren „dynamisiert“. Er geht davon aus, dass der Mensch in der Auseinandersetzung mit der Welt Schritt für Schritt neue Strukturen aufbaut, sie konstruiert. Die Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Objekt bewirken zusammen die intellektuelle Entwicklung und die Erkenntnis. Dies ist die Grundlage seiner „Interaktionstheorie“.

Steiner kommt infolge der gleichen Kritik am Empirismus und Rationalismus zu der Schlussfolgerung, dass das Denken ein Wahrnehmungsakt der den Dingen zugrunde liegenden Ideen ist.

Es stehen sich hier also ein Konstruieren der Erkenntnis und ein Wahrnehmen der Ideen als Erkenntnisvorgang gegenüber.

24.2 Das Erkennen bei Piaget

Da Piaget die Erkenntnistheorie für unzureichend hält, um die Frage des Erkennens zu ergründen, stützt er sich in seiner Arbeit auf die genetische Psychologie *„insofern diese die geistigen Funktionen von ihrer Bildungsweise, also von ihrer Entwicklung beim Kind her zu erklären“* versucht. (Piaget / Inhelder 1978, S. 10) Durch eine Verbindung von Biologie, Psychologie und Erkenntnistheorie will er der Entwicklung des Denkens auf die Spur kommen.

Er geht davon aus, dass jedes Verhalten des Menschen darauf ausgerichtet ist, ein Gleichgewicht zwischen dem Organismus und der Umwelt herzustellen. *Das bedeutet für Piaget Intelligenz: „Sie ist nicht eine Struktur unter vielen anderen, sondern die Gleichgewichtsform, zu der alle Strukturen streben, deren Entstehung man bereits in der Wahrnehmung, in Gewohnheiten und in den elementaren sensorischen Mechanismen finden kann* (Piaget 1947, S. 9). Um dieses Gleichgewicht herzustellen, bedient sich der Mensch zweier Funktionen: der Assimilation und der Akkommodation. Diese Begriffe hat Piaget aus der Biologie übernommen.

Unter *Assimilation* versteht er das „Sich-Einverleiben“ eines neuen Gegenstandes in bereits vorhandene kognitive Strukturen. Der Gegenstand oder das Erkenntnisobjekt

wird in die bereits vorhandenen Handlungs- und Denkschemata einverwoben. *Akkommodation* bedeutet, dass die bereits vorhandenen Handlungs- und Denkmuster präzisiert und an die Gegebenheiten angepasst werden. Beide, Assimilation und Akkommodation, sind einander komplementär. Im Erkenntnisprozess treten sie zusammen auf. Durch sie wird jener Gleichgewichtszustand zwischen dem erkennenden Subjekt und der Welt ermöglicht. Befindet sich der Mensch nicht im Gleichgewicht, sucht er dieses zu erlangen. Das bedeutet Erkennen.

24.3 Gegenüberstellung der Erkenntnisbegriffe von Piaget und Steiner

Im Grunde genommen setzt sich der unter 1 festgestellte Unterschied zwischen den Betrachtungsweisen von Piaget und Steiner nun folgerichtig fort:

Piaget reichen die erkenntnistheoretischen Argumente, denen er sich gegenüber sieht, für eine Erklärung des Erkennens nicht aus. Sie sind ihm zu abstrakt und er will ihnen mit handfesten naturwissenschaftlichen Methoden auf die Spur kommen. Dafür sucht er in der Biologie und der Psychologie unterstützende Aspekte. Seine Konzepte der Assimilation und Akkommodation dienen dem theoretisch postulierten Gleichgewicht im Erkennen. Sie sind damit selbst Ergebnisse einer theoretischen „Konstruktion“.

Steiners Erkenntnistheorie ist so, wie sie ist, auch in der Praxis anwendbar und benötigt keine Zwischenstufen oder Konstruktionshilfen. Seine Erkenntnismittel sind das Wahrnehmen und das Denken. Sie bedürfen keiner weiteren Vermittler wie der Akkommodation oder Assimilation und sind in ihren Qualitäten nicht auf anderes zurückzuführen. Das Ich bedient sich ihrer im Erkennen. Erkennen bedeutet nach Steiner aus der Ichtätigkeit heraus wahrnehmen und vermittels des Denkens zu neuen Ergebnissen kommen. Akkommodation und Assimilation können in diesem Sinne Ergebnisse eines Erkenntnisprozesses sein.

Es handelt sich beim denkenden Erkennen um einen geistigen Prozess, ein Wahrnehmen, ein Begegnen und Sich-geistig-aktiv-Betätigen. Es ist nicht ein Anpassen, ein Konstruieren und Zusammensetzen aus einzelnen Teilen und auch nicht ein Reagieren auf Reize oder eine Entgegennahme von Stimuli, die miteinander in Beziehung gebracht werden.

Akkommodation und Assimilation sind nach Piaget auch geistige Prozesse, die Handlungsschemata miteinbeziehen. Sie bedeuten ein Anpassen an Gegebenheiten, ein Gleichgewicht finden und dabei Konstruieren, sowie ein Sich-dabei-selbst-Verändern-und-Entwickeln. In diesem letzten Punkt entsteht wieder, trotz der unterschiedlichen Ansätze, eine Nähe zwischen Piaget und Steiner, da beide davon ausgehen, dass der Erkenntnisprozess Auswirkungen auf den Erkennenden und das zu Erkennende hat.

25. PIAGETS ENTWICKLUNGSSTUFEN DES DENKENS

Piaget hat aufgrund seiner sehr präzisen Beobachtungen und vielfältigen Untersuchungen vier Stufen der intellektuellen Entwicklung beschrieben.

Obwohl wir in unseren Untersuchungen über die Entwicklung des Denkens des Kindes bei R. Steiner erst vom dritten Lebensjahr ausgegangen sind, sei dieser erste Teil von Piagets Entwicklungsstufen dargestellt, um seine Arbeit als Ganzes zu würdigen.

25.1 Die sensomotorische Stufe zwischen 0 - 18 Monaten

Das Kleinkind durchläuft nacheinander 6 Stadien, in denen es anfänglich Reflexe ausbildet, Wahrnehmungen und Bewegungen miteinander koordiniert, immer kompliziertere Verhaltensweisen hinzulernt, sich zielgerichtet verhält, Hindernisse aus dem Weg schafft, sich mehr und mehr erinnern kann (Objektpermanenz) und schließlich erste Schritte hin zum symbolischen Denken tätigt. Es unterscheidet noch nicht zwischen sich und seiner Umgebung. Dabei *„strebt die Tätigkeit der sensomotorischen Intelligenz nur zur praktischen Erfüllung, d.h. zum Erfolg der Handlung und nicht zur Erkenntnis als solcher“* (ebenda S. 137). *„Die sensomotorische Intelligenz ist also eine nur gelebte und nicht bewusste Intelligenz“* (ebenda S. 137). Piagets Untersuchungen ergeben, dass bereits der Säugling die Welt nicht passiv aufnimmt, sondern sich von Anfang an aktiv verhält und schon früh beginnt die Welt zu interpretieren (Ginsburg / Opper 1978).

Obwohl wir diese Altersstufe nicht betrachtet haben, wollen wir drei Gesichtspunkte die hier erscheinen festhalten, weil sie mit wesentlichen Aspekten, die R. Steiner für das ganze erste Jahrsiebt beschreibt, übereinstimmen:

- Der Säugling empfindet sich als eins mit der Welt.
- Die sensomotorische Intelligenz als „gelebte“, „nicht bewusste“ Intelligenz erinnert an das Denken, das sich am Tun entwickelt, das tastende Denken. Dieses tritt nach Steiner gegen das 3. Lebensjahr auf. Inwiefern es schon vorher in einer Art Vorform vorhanden ist - oder sein könnte, liegt außerhalb unserer Erörterungen.
- Piaget und Steiner beschreiben eine aktive Grundhaltung schon des kleinen Kindes, eine innere Aktivität, aus der heraus es sich der Welt zuwendet. Für beide hat dies pädagogische Konsequenzen: die eigene innere Aktivität ist die wichtigste Voraussetzung für das Lernen des Kindes und damit für jegliches Erkennen. Deswegen soll sie unbedingt gefördert werden.

25.2 Die Präoperationale Stufe: 18 Monate bis 7 Jahre

In der Zeit der Präoperationalen Stufe erwirbt das Kind sein Sprach- und Vorstellungsvermögen.

Piaget untergliedert diese Stufe noch einmal in zwei Phasen:

25.2.1 Das symbolische und vorbegriffliche Denken

Zwischen 1,6 / 2 bis 4 Jahren entwickelt das Kind ein symbolisches und vorbegriffliches Denken. Diese Zeit bezeichnet Piaget als „*eine erste Periode in der Entwicklung des Denkens*“ (Piaget 1947, S. 144).

Das Kind empfindet sich in dieser Zeit noch so sehr eins mit seiner Umgebung, dass Piaget in diesem Zusammenhang vom Egozentrismus des Kindes spricht. Es erlebt alles unter seiner Perspektive und lebt in einer Welt magischer Vorstellungen. Piaget bezeichnet das symbolische- oder Fantasienspiel des Kindes in dieser Entwicklungsstufe als „*die reinste Form des egozentrischen und symbolischen Denkens, Assimilation der Wirklichkeit an die eigenen Interessen und Ausdruck dieser Wirklichkeit durch Bilder, die das Ich selbst geschaffen hat* (ebenda S. 144). Dass für das Kind in diesem Alter die Gegenstände von einem zum anderen Moment ihre Bedeutung wechseln können, beruht für Piaget auf dem Animismus des Kindes.

Einhergehend mit dem Erlernen der Sprache entdeckt das Kind das Symbol. Damit löst es sich aus dem Verbundensein mit seiner Umgebung heraus. „...das wahre Symbol erscheint erst dort, wo ein Gegenstand oder eine Geste für das Subjekt etwas anderes als das konkret Wahrzunehmende bedeutet“ (ebenda S. 142). Das Symbol hat nach Piaget die Vorstellungsbildung zur Voraussetzung.

Im Zusammenhang mit dem symbolischen Denken spricht Piaget ergänzend von „Vorbegriffen“ (ebenda S. 144), die das Kind miteinander verbindet. Dadurch vollzieht es Schlüsse die noch vor dem operationalen Schließen liegen.

25.2.2 Übereinstimmungen zwischen Piaget und Steiner:

- Die Zeitangaben Piagets für die Phase der symbolischen Formen entsprechen den Zeitangaben Steiners für die Zeit der Entwicklung der eigentümlichen Fantasie ($2\frac{1}{3}$ - $4\frac{2}{3}$). Sie bezeichnen das gleiche Phänomen. Bei Steiner dauert die Phase des symbolischen Denkens bis zum 9. Lebensjahr.

Beide stimmen in folgenden Punkten überein:

- Darin, dass diese Zeit von beiden als eine erste Periode in der Entwicklung des Denkens angesehen wird,
- darin, dass das Auftreten der symbolischen Formen plötzlich stattfindet, und sich in einer anschließenden Phase konsolidiert.

Dieses Phänomen der plötzlich neu eintretenden Entwicklungsschritte und der sich anschließenden Konsolidierungsphase gilt bei Piaget für die Präoperationale Stufe, die konkreten Operationen und die formalen Operationen, bei Steiner gilt es für jede neue Entwicklungsstufe, die das Kind ungefähr alle $2\frac{1}{3}$ Jahre durchschreitet.

- Darin, dass jedes Stadium einerseits einen eigenen Höhepunkt in der Entwicklung des Denkens des Kindes darstellt, andererseits eine Vorbereitungsstufe für die folgende Stufe bedeutet.
- Darin, dass es Zeitfenster für bestimmte Entwicklungsstufen gibt. Auch Piaget betont, wie Steiner, dass man den Kindern nicht alles beliebig früh beibringen kann, da die Reifungsschritte der Kinder sich stufenweise vollziehen und eine Stufe auf der vorangegangenen aufbaut.

25.2.3 Das anschauliche Denken

Zwischen 4 und 7/8 Jahren entwickelt das Kind ein anschauliches Denken. Dieses manifestiert sich nach Piaget in relativ statischen Bildern. Es ist dem Kind zwar möglich, sich Vorstellungen von einzelnen Gegenständen zu machen, es kann aber noch nicht Gruppen von Gegenständen überschauen. Es kann weder Wörter von Gegenständen, noch Allgemeines abstrahieren, wohl aber abwesende Gegenstände vorstellen. Piaget spricht in diesem Kontext auch von einem Verbleiben im „prälogischen“ Stadium der Entwicklung des Kindes (ebenda S. 146). Gegen Ende dieser Zeit beginnt das Kind dann die ersten Operationen zu vollziehen.

Diese Phase der Entwicklung des Denkens wird von Steiner nur andeutend beschrieben. In dem wesentlichen Punkt gibt es auch hier eine Übereinstimmung zwischen Piaget und Steiner: Steiner verweist darauf, dass das Kind in dieser Zeit *die Fähigkeit entwickelt, in der ersten Anlage Gedanken innerlich zu erleben* (Steiner 1989, S. 67, GA 310), und dass es „*empfänglich für Ermahnungen*“ wird, dass es für das „*Sollen*“ einen Sinn entwickelt (Steiner 1978, S. 136). (Vgl. Kap. II, Abschnitt 4.6) Dies kann als mit den Ausführungen Piagets übereinstimmend angesehen werden und bezieht sich auch auf das Leben der Kinder in Bildern.

25.3 Die Konkreten Operationen: zwischen 7- 8 und 11- 12 Jahren.

In dieser Altersstufe ist das Kind nach Piaget noch nicht in der Lage logische Schlüsse zu ziehen. Immernoch ist sein Denken stark von der direkten Wahrnehmung und konkreten Vorstellungen geprägt, daher der Begriff: „Konkrete Operationen“. Piaget spricht in diesem Zusammenhang auch von „konkretem Denken“ (ebenda S. 169) im Gegensatz zum abstrakten Denken. Er betont, dass der nun auftretende Wechsel der Fähigkeiten im Denken wieder plötzlich in Erscheinung tritt. Im Kind entwickelt sich eine innere Beweglichkeit, *„eine Art Auftauen der anschaulichen Strukturen“* (ebenda 157ff). *„Das Denken haftet dann nicht mehr an besonderen, bevorzugten Zuständen des Gegenstandes, sondern bemüht sich, seinen sukzessiven Veränderungen auf allen möglichen Um- und Rückwegen zu folgen und geht nicht mehr von einem besonderen Standpunkt des Subjekts aus, sondern koordiniert alle besonderen Gesichtspunkte zu einem objektiven System“*

(ebenda S. 161). Die sogenannte „Reversibilität“ ist ein Charakteristikum für die Denkentwicklung in dieser Phase. Im Rechnen kann das Kind nun Operationen vor- und zurück ausführen. Jetzt kann es Gruppierungen erkennen, aus eigenem Verstehen Situationen richtig einschätzen und Ergebnisse von Aufgaben durch seine Überlegungen im Voraus bedenken. Mit diesen neu errungenen Fähigkeiten geht die „Dezentrierung“ (ebenda 160ff) einher. Dadurch wird der Egozentrismus der ersten Jahre überwunden. Das Kind kann sich nun gedanklich distanzieren und in ein bewussteres Verhältnis zur Welt setzen. Logisch-arithmetische Operationen können nun durchgeführt werden. Im Kinde entwickelt sich ein Verständnis für die Zeit. *„Erst im Alter von etwa acht Jahren werden die zeitlichen Beziehungen (vorher und nachher) mit denen der Dauer (kürzer oder länger) koordiniert, während die beiden Begriffssysteme auf der Ebene der Anschauung unabhängig blieben.“* (ebenda S. 164)

25.3.1 Gegenüberstellung Piaget - Steiner

- Piaget beschreibt den um das 7. Lebensjahr plötzlich eintretenden Bewusstseinswechsel des Kindes ähnlich markant, wie Steiner.
- Für beide setzt zu diesem Zeitpunkt das eigentliche Denken ein. Piagets Begriff der Konkreten Operationen und des Konkreten Denkens können wir in Steiners Darstellung das Einsetzen des Denkens mit der Geburt des Ätherleibes zur Seite stellen.
- In R. Steiners Beschreibung geht mit der Ausbildung des „seelischen Innenraumes“ (vgl. Kapitel II 8.2) das Innerlich-beweglicher-und-selbständiger-Werden des Denkens einher, z. B. im Umgang mit den Rechenoperationen. Das anfängliche innere Begreifen und Ordnen der Zusammenhänge beginnt (vgl. Kapitel II, Abschnitt 8.4). Das Gedächtnis, die Erinnerung, das Vorstellungsvermögen, die Fantasie, die Gewohnheiten sowie die Gemüts- und die Liebekräfte stehen dem Kind plötzlich zur Verfügung und sind die Grundlage für die eintretenden markanten Bewusstseinsveränderungen.
- Nach Steiners Ausführungen hat das Denken immer noch einen stark bildhaften Charakter (vgl. 8.4). Nach Piagets Darstellungen ist es noch „konkret“.
- Das „Gefühlsurteil“ oder „ästhetische Urteil“ kommt Piagets konkreten Operationen entgegen und markiert den Unterschied zum abstrakten, logisch-formalen Denken,

das sowohl nach Piagets, als auch nach Steiners Ansicht erst ab dem 11.-12. Lebensjahr ausgebildet wird.

- Auch den von Piaget beschriebenen Vorgang der Dezentrierung können wir in Steiners Darstellung wiederfinden. Die beiden Rubikon mit ca. 9 und 12 Jahren sind ein deutliches Zeugnis dafür.
- Es scheint bemerkenswert, dass der von R. Steiner so ausführlich geschilderte erste Rubikon um das neunte Lebensjahr mit seinen starken Auswirkungen auf das Bewusstsein des Kindes in Piagets Untersuchungen keine ausdrückliche Erwähnung findet und nicht als eine eigene neue Entwicklungsstufe beschrieben wird.

25.4 Die formalen Operationen ab 11-12 Jahren

Mit dem Erreichen dieser Stufe findet wieder eine plötzliche, gänzliche Neuorientierung in der Entwicklung des Denkens statt. Vom Denken, das sich auf konkrete Operationen abstützte folgt der Schritt in die Abstraktion, in das Operieren mit Operationen. Der Jugendliche kann nun „*hypothetisch-deduktiv denken*“ (ebenda S. 167). Er ist nicht mehr auf die äußere Anschauung angewiesen, sondern kann die Gedanken unabhängig von dieser in seinem Inneren vollziehen. „*Mit den formalen Operationen werden sogar die Grenzen der Wirklichkeit überschritten, denn die Welt des Möglichen eröffnet sich dem Denken, das der wirklichen Welt gegenüber frei wird*“ (ebenda S. 171). In diese neue Art des Denkens lebt der Jugendliche sich ein und er erprobt es nach allen Richtungen. „*Beim Jugendlichen hat dagegen das Mögliche gegenüber der Realität den Vorrang. Wenn man ihn vor ein wissenschaftliches Problem stellt, beginnt er nicht damit, die empirischen Ergebnisse zu beobachten, sondern damit, sich zu überlegen, welche Möglichkeiten der Situation innewohnen*“ (Ginsburg / Opper 1978, S. 154) Mit der Stufe der formalen Operationen hat nach Piaget der Jugendliche die höchste Stufe des formal-logischen Denkens erreicht.

25.4.1 Gegenüberstellung Piaget - Steiner

- Das Erreichen der formalen Operationen bildet in Piagets Kategorien der Entwicklungsstufen die höchste Stufe der Ausbildung des logischen Denkens. Diese Ansicht wird von Steiner geteilt, mit der kleinen Variante, dass das intellektuelle Denken dem Jugendlichen zwar zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung steht, er aber

erst um das 14. Lebensjahr lernt, damit wirklich selbständig umzugehen. Von da an unterscheiden sich seine intellektuellen Fähigkeiten nicht mehr von denen eines Erwachsenen.

- Das Erfassen des hypothetischen Denkens, das sich nicht mehr aus konkreten Anschauungen ergibt, sondern auf der Tätigkeit des abstrakten Urteilens beruht, ist ein elementares Erlebnis des Jugendlichen und wird von Piaget und von Steiner als solches beschrieben.

- Piaget spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Frei-Werden des Denkens gegenüber der Welt. Das Denken ist nicht mehr an die konkreten Operationen gebunden. R. Steiners Begriff der „Geburt des Astralleibes“ wird von ihm, wie wir oben gesehen haben, als Emanzipation vom Leib und ebenfalls als ein Frei-Werden für das Erkennen der Welt beschrieben.

26. RESÜMEE

Es ist schon bemerkenswert, an wie vielen Stellen Piaget und Steiner ähnliche oder gleiche Ergebnisse beschreiben und wie subtil die Scheidewand ihrer Ansichten und Ergebnisse ist, obwohl sie von ganz unterschiedlichen Erkenntnisbegriffen ausgehen.

Für Piaget ist die Erkenntnistheorie ein unzulängliches Terrain, um die Fragen der Genese des Denkens zu erforschen. Folgerichtig ergänzt er die Positionen der Erkenntnistheorie durch die Psychologie und die Biologie. Er bedient sich dabei des konstruktivistischen Denkansatzes und hat am Ende brauchbare und überschaubare, klare Ergebnisse zur Hand, die auf seinen sorgfältig ausgeführten Untersuchungen über die einzelnen Entwicklungsstufen des Kindes beruhen. Dabei ist seine Blickrichtung in strengem Maße auf die kognitive Entwicklung des Kindes ausgerichtet. Für ihn ist das intellektuelle, das kognitiv-abstrakte Vermögen Messlatte und Ziel.

Steiners Denkansatz setzt das Ich in den Mittelpunkt, das sich durch sein Denken mit den Gesetzmäßigkeiten der Welt verbinden und diese erkennen kann. Insofern wird bei ihm Erkenntnistheorie durch ihre elementaren Bestandteile (Denken und Wahrnehmen), die jedem, auch dem Jugendlichen schon zugänglich sind, Praxis und bedarf keiner anderen Mittel. Auch ihm liegt an der Genese des Kindes. Seine

Beschreibung der Entwicklung des Kindes ist eine umfassende, in der die Entwicklung des Denkens einen Teil des Ganzen ausmacht. Dieser Teil ist eingebettet in die vielfältigsten Entwicklungsprozesse des Kindes. Ihm lag offensichtlich sehr daran, diesen Aspekt in seiner Menschenkunde deutlich zu machen. Unter Umständen hängt es damit zusammen, dass er nur an vereinzelt Stellen auf die Entwicklung des Denkens hingewiesen und sie nicht explizit zu einem eigenen Thema gemacht hat.

Diese beiden verschiedenen Blickrichtungen könnten auch das nicht Vorhandensein des ersten Rubikons bei Piaget erklären. Da er speziell auf die Entwicklung der Denkfähigkeit des Kindes geblickt hat, spielen bei ihm die mit der Entwicklung des Denkens einhergehenden seelischen Erlebnisse des Kindes höchstens eine untergeordnete Rolle und der Unterschied zwischen dem präoperationalen und dem operativen Denken ist sicherlich wesentlich markanter, als der Schritt vom Bewusstsein zum Selbstbewusstsein des Kindes und den damit verbundenen zarten ersten Schritten hin zum selbständigen Ergreifen des Denkens.

Eine Bewertung der beiden Positionen hängt von dem Standpunkt ab, den der Betrachter einnimmt. Er kann feststellen, dass Piaget nicht zu dem Ich- und dem Denkbegriff Steiners, zu seinem ontologischen Charakter vorgedrungen ist, dass für ihn nicht die ganze Entwicklung des Kindes im Vordergrund steht, sondern dass ihn die Entwicklung der Intelligenz, des abstrakten Denkens interessiert und wie diese vonstatten geht. Dafür hat er, was an Ergebnissen über die Entwicklung des Denkens messbar und greifbar ist, beschrieben.

Demjenigen, der nicht die Idee des Steinerschen Denkbegriffs zu erfassen mag, kann es ähnlich ergehen, wie es Piaget mit den Erkenntnistheoretikern ging: Steiners Gesichtspunkte können ihm schwer zugänglich sein oder zu abstrakt erscheinen. Deshalb mögen für ihn die Ergebnisse Piagets konkreter und fassbarer sein.

III. AUF WELCHE WEISE WIRD DIE ENTWICKLUNG DES DENKENS DES KINDES IN DER WALDORFPÄDAGOGIK METHODISCH - DIDAKTISCH UNTERSTÜTZT?

1. AUFGABEN DES WALDORFLEHRERS

Bevor wir uns einzelnen methodisch-didaktischen Schritten zuwenden, wollen wir einleitend kurz einen Blick darauf werfen, welches die Aufgaben eines Waldorflehrers in Bezug auf das Unterrichten sind.

1.1 *Der analytische und der therapeutische Blick des Lehrers*

Aufgrund der in Kapitel II erörterten Aspekte stellen sich dem Lehrer zusätzlich zum Vermitteln von Inhalten oder Wissen ganz andere Aufgaben, als üblicherweise angenommen wird: Er soll das Kind so betrachten, dass er in die Lage kommt, die Schwierigkeiten, die es hat, aus dem Wege zu räumen. *„Wir sind nur dazu berufen, diese im Physisch-Leiblichen und im Leiblich-Seelischen liegenden Hemmungen wegzuräumen und die Individualität frei sich entwickeln zu lassen; ...“* (Steiner 1977, S. 88, GA 302a) Das kann bedeuten, dass ein Kind z. B. Koordinationsprobleme oder Legasthenie hat, sozial schwierig ist oder ängstlich, dass es vorschnell auf alles ungefragt Antworten gibt, oder sich nicht getraut etwas zu sagen, dass es blass ist und immer kalte Hände hat, oder feuchte und viel schwitzt. Kurz, der Lehrer muss sich um all die täglichen Erscheinungen kümmern, die er in den Pausen und im Unterricht sieht, er muss sein Wahrnehmungsvermögen schulen und für das Wahrgenommene einen *analytischen Blick* entwickeln, d.h. er muss sich fragen, wo die Ursachen liegen. Außerdem soll er einen *therapeutischen Blick* entwickeln, d.h. er muss schauen, was auch präventiv oder *prospektiv* im Sinne der Salutogenese für das Kind, seine Konstitution, seine Gesundheit, seine Entwicklung und sein Lernen getan werden kann, damit seine Individualität sich frei entwickeln kann. In diesem Zusammenhang können wir von einem erweiterten Konzept des Lehrerberufes sprechen.

Der analytische Blick beruht auf der in Kapitel I, Abschnitt 3.6 beschriebenen analysierenden, unterscheidenden Tätigkeit des Verstandes, der therapeutische

Blick auf der verbindenden, wahrnehmenden Tätigkeit der Vernunft. Beide sind für das Erkennen des Kindes notwendig.

Die Aufgaben des Waldorflehrers gehen damit weit über die übliche Stoffvermittlung und das Vermitteln kultureller Inhalte und Konventionen hinaus. Er studiert intensiv die menschenkundliche Entwicklung des Kindes. Dann versucht er sich ein inneres Bild von dem konkreten Kind zu machen, ohne sich auf irgendwelche festen Ideen oder Vorurteile festzulegen, rein aus der anschauenden Beobachtung. Er versucht sich Klarheit über seine Konstitution, seine Neigungen und seine Entwicklung zu verschaffen und schaut nicht nur danach, was das Kind nicht kann, oder wo es Probleme hat, sondern auch, was seine Fähigkeiten und Stärken sind, wo es eigentlich hin will, was sein Wesen, sein Charakter ist, ganz im Sinne Viktor Frankls: *„Wer vielmehr nicht von der ersten Stunde an und wer nicht auch in der kritischen Phase immer und unbeirrt das Positive, das Ganze und Heile, den „gemeinten Menschen“ und seine geheime Gestalt im Auge hat und innerlich anspricht, der versäumt den entscheidenden Ansatz jedweder Menschenführung und -behandlung“* (V. Frankl 2006, S. 50). Diesen „gemeinten Menschen“ von seinem Geistig-Seelischen bis hinein in seine leibliche Konstitution zu erahnen, wahrzunehmen und zu erkennen ist *eine* Aufgabe des Lehrers. Gemeinsam mit seinen Kollegen, Therapeuten und Eltern berät er, welche Maßnahmen für das Wohl des Kindes zu ergreifen sind.

1.2 Unterrichtsgestaltung als Kunst

Die *andere* Aufgabe des Lehrers bezieht sich darauf, *wie* er unterrichtet. Auch da gilt es, diese *analytische* und *therapeutische Perspektive* beizubehalten, um den Unterricht vorzubereiten und zu geben. Es handelt sich dann nicht darum: „Was unterrichte ich?“ (den Unterrichtsstoff muss der Lehrer sich angeeignet haben und selbstverständlich beherrschen), sondern: *Wie* bereite ich meinen Unterricht so vor, dass jedes individuelle Kind sich aus dem, was ich unterrichte, das herausnimmt und verarbeitet, was ihm entspricht, ihm angemessen ist. Diese Haltung gegenüber dem Schüler und dem Unterrichten entspricht nicht den gängigen Vorstellungen. Wenn es dem Lehrer gelingt, den Unterricht und die einzelnen Maßnahmen so zu gestalten, dass die Kinder sich im und durch den Lernprozess harmonisieren, dann ist er auf dem besten Weg zur Kunst des Unterrichtens.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, steht der Lehrer nicht als ein „Wissender“ vor, sondern als ein „Lernender“ neben dem Kinde. Er erarbeitet sich nicht nur seinen Unterrichtsstoff und bereitet ihn zusätzlich didaktisch-künstlerisch vor, - letzteres ist die eigentliche Unterrichtsvorbereitung - , sondern er lernt sich und die Kinder beobachten, verbindet sich durch ein intensives Menschenkundestudium mit der Entwicklung des Kindes im Allgemeinen und mit seinen Schülern im Besonderen. Aus diesem Studium und inneren Prozessen der Umgestaltung durch seine Auseinandersetzung mit dem Ganzen findet er die richtigen Maßnahmen und Intuitionen für seinen Unterricht; er verändert und entwickelt sich dabei selbst.

In Bezug auf unsere Fragestellung, in welchem Zusammenhang die Grundlagen von R. Steiners Erkenntnistheorie, seine Menschenkunde und seine Didaktik stehen, wird deutlich, dass das Ringen um ein Verstehen des Kindes, das Erarbeiten der Menschenkunde und das Durchdringen des Unterrichtsstoffes für den Lehrer innig miteinander verwoben sind, und dass der Unterricht als Kunstwerk - wenn er gelingt - durch das Zusammenwirken von Lehrer und Schülern im gemeinsamen Tun jeden Augenblick neu entsteht. Unterricht wird dann keine Gewohnheit und keine Routine, sondern Kunst.

2. ASPEKTE ZUR DIDAKTIK

Im Folgenden seien einzelne, charakteristische Aspekte, die für die Frage der Unterstützung der Entwicklung des Denkens in der Waldorfpädagogik eine Rolle spielen, dargestellt. Diese werden dem Umfang dieses Themas zweifelsohne nicht gerecht; sie sollen nur stichpunktartig darauf hinweisen, wie in Waldorfschulen methodisch diesbezüglich vorgegangen wird, und sie sollen auf ein Themengebiet aufmerksam machen, das es in allen pädagogischen Richtungen noch zu untersuchen gilt. Ihm liegt die Frage zugrunde: „Wie wirken sich die Maßnahmen des Unterrichtens, besonders die methodisch-didaktischen, auf die seelische Entwicklung des Kindes und insbesondere auf die Entwicklung seines Denkens aus?“

Unsere spezielle Frage an dieser Stelle ist, auf welche Weise die Entwicklung des Denkens des Kindes in der Waldorfpädagogik methodisch-didaktisch unterstützt wird. Dabei beschränken wir uns auf die Klassen 1 - 8.

2.1 Analyse und Synthese

R. Steiner legt großen Wert darauf, dass der Lehrer sich seiner Methoden und deren Wirkung auf die Seele des Kindes bewusst ist. Im Grunde genommen soll er sich jeder Zeit darüber Rechenschaft ablegen können.

Er beschreibt das Analysieren und das Synthetisieren als zwei Bestandteile des Denkens und bezieht diese Elemente der Dialektik und der Psychologie auf die innere Seelentätigkeit eines jeden Menschen, auch auf die des Kindes und fordert, dass sie für dessen seelische Entwicklung fruchtbar gemacht werden sollen, insbesondere für die Ausbildung des Denkens. (Steiner 1993, GA 301)

R. Steiner kritisiert, dass das Synthetisieren einzelner Bestandteile zu einem Ganzen *die* dominante Methode des Unterrichtens geworden ist und führt sogar das Entstehen des Atomismus darauf zurück²² (Steiner 1979, S. 85, GA 311). Er stellt dieser Methode gegenüber, dem Kind erst eine Einheit, ein Ganzes zu geben, das es zergliedern kann. Dies komme seinem Bedürfnis entgegen und führe an das Lebendige heran: *„Auch das Rechnen muss aus dem Lebendigen herausgeholt werden. Das Lebendige ist immer ein Ganzes und als Ganzes zuerst gegeben. Man verübt Schlechtes an dem Menschen, wenn man ihn dazu veranlasst, immer aus den Teilen ein Ganzes zusammensetzen, wenn man ihn nicht dazu erzieht, auf ein Ganzes hinzuschauen und dieses Ganze dann in Teile zu gliedern. Dadurch, dass man das Kind veranlasst, auf ein Ganzes hinzuschauen, es zu gliedern und zu teilen, dadurch führt man das Kind an das Lebendige heran.“* (ebenda, S. 84)

R. Steiner nennt diese Methode das *„Von-dem-Ganzen-ins-Einzelne-Gehen“* (Steiner 1975, S. 13, GA 294) und fordert vom Lehrer sie in allen Unterrichtsgebieten anzuwenden: *„So müssen Sie überhaupt im Unterricht vorgehen: überall von dem Ganzen ausgehen“* (Steiner 1979, S. 88, GA 311). Er gibt dafür eine Fülle von Beispielen - und das an ganz ungewohnten Stellen. So rät er dem Lehrer bei der

²² Dabei bezieht er sich auf den *Denkstil*, auf dem unser naturwissenschaftliches Weltbild fußt. Er bezieht sich nicht auf den Atomismus als wissenschaftliches Forschungsgebiet.

Einführung der Subtraktion vom Minuend und dem Rest auszugehen, und den Subtrahend zu suchen. Er verdeutlicht das an dem aus dem Leben gegriffenen Beispiel, dass Mariechen 25 Äpfel gekauft hat, und als es zuhause ankommt, nur noch 10 Äpfel hat. Wie viele Äpfel hat es unterwegs verloren? *„Da kommt in die ganze Subtraktion Leben, wirkliches Leben hinein. Wenn man nur danach fragt: wieviel bleibt übrig - bringt das nur Totes in die Seele des Kindes hinein. Sie müssen immer darauf bedacht sein, überall das Lebendige, nicht das Tote in das Kind hineinzubringen“* (ebenda). R. Steiner regt an alle Rechenoperationen in dieser ungewohnten Weise einzuführen²³.

Die Methode des Von-dem-Ganzen-ins-Einzelne-Gehen erinnert unmittelbar an die Äußerungen R. Steiners über die Vernunft in Kapitel I, Abschnitt 3.6: *„Die Einheit, welche die Vernunft zu ihrem Gegenstande macht, ist vor allem Denken, vor allem Vernunftgebrauche gewiss; nur ist sie verborgen, ist nur der Möglichkeit nach vorhanden, nicht als faktische Erscheinung. Dann führt der Menscheng Geist die Trennung herbei, um im vernunftgemäßen Vereinigen der getrennten Glieder die Wirklichkeit vollständig zu durchschauen“* (Steiner 1961, S. 56).

Als entscheidendes Element dieser Methode erweist sich das Ganze, das zu Beginn gegeben ist und dann zergliedert wird. Es beruht auf der Idee, jener *„verborgenen Einheit, die vor allem Vernunftgebrauch gewiss ist“* (s.o.) und bildet den sinnstiftenden Zusammenhang, der vielfältig aufgegliedert werden kann. Ohne diese Einheit wären das Synthetisieren und das Analysieren zwar gegenläufige Prozesse, in ihrer Funktion wären sie aber beliebig austauschbar. An zwei Stellen der Methodik des Mathematikunterrichts weist R. Steiner selbst explizit auf die Bedeutung seiner erkenntnistheoretischen Gesichtspunkte für die Didaktik hin (Steiner 1975, S. 14, GA 294 und Steiner 1977, S. 41, GA 295).

Das Beharren auf dieser Methode darf nicht den Eindruck erwecken, als sei die synthetisierende Methode nicht gewünscht. Sie soll selbstverständlich auch geübt werden, aber nicht als einleitende Methode. Dies hat mit dem erkenntnistheoretischen Ansatz zu tun, dass das einzeln Zusammengefügte immer weniger ist, als die auf der Idee beruhende umfassende Einheit, aus der Verschiedenes abgeleitet werden kann (vgl. Kap. I, Abschnitt 3.6 und siehe unten).

²³ Vgl. R. Steiner: 1984: GA 218; 1975: GA 294; 1977: GA 295; 1993: GA 301; 1978: GA 303; 1998: GA 307; 1972: GA 309; 1979: GA 311

Die Idee wird durch das Bild vermittelt. Darauf werden wir später (Abschnitt 3) eingehen.

Auf zwei weitere von R. Steiner beschriebene Aspekte des Analysierens und Synthetisierens wollen wir noch kurz eingehen:

2.1.1 Die Auswirkung der Methodik des Unterrichtens auf die seelische Haltung des Kindes

„Wenn das Kind daran gewöhnt wird hinzuzufügen, dann entsteht eben jene moralische Anlage, die vorzugsweise ausbildet das nach dem Begehrlichen Hingehen. Wenn von dem Ganzen zu den Teilen übergegangen wird, und wenn entsprechend so auch die Multiplikation ausgebildet wird, so bekommt das Kind die Neigung, nicht das Begehrliche so stark zu entwickeln, sondern es entwickelt dasjenige, was im Sinne der platonischen Weltanschauung genannt werden kann die Besonnenheit, die Mäßigkeit im edelsten Sinne des Wortes“ (Steiner 1981, S. 107, GA 305).

Dies hat u. A. zur praktischen Folge, dass im Rechenunterricht nicht davon ausgegangen wird $1+1+1+1+1+1$ zusammenzuzählen: das wäre beliebig fortsetzbar. Mal käme 9 heraus, mal 4 und mal 12. Den Kindern werden stattdessen z. B. 12 Äpfel gegeben, - diese bilden die Einheit, von der ausgegangen wird - und diese konkreten Äpfel werden gezählt. (Das Zählen wird beim Abzählen der Gegenstände, mit denen gerechnet wird, nebenbei geübt und im praktischen Üben rhythmisch gegliedert). Danach können ein- oder mehrere Kinder an einzelne Kinder verschieden viele Äpfel verteilen: ein Kind erhält 4, eines 3 und eines 5. Ein Kind kann auch $4 + 6 + 2$ oder $3 + 1 + 2 + 6$ oder vielleicht $1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1$ Äpfel verteilen. Im Rechnen wird in der Waldorfschule auf diese Weise von der Einheit ausgehend erst die Division oder Subtraktion und anschließend die Addition oder Multiplikation gelernt (Steiner 1978, S. 172, GA 303). Diese Herangehensweise bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung des Unterrichts und nicht zuletzt einer Umstellung der Denkgewohnheiten des Lehrers.

2.1.2 Auswirkungen dieser Methode auf die Entwicklung des Denkens

R. Steiners großes Anliegen ist, dass das Kind nicht einfach Begriffe und Vorstellungen aufnimmt und diese repetiert, oder sich in vorgegebene Denkmuster einpasst, sondern dass es von Anfang an möglichst selbständig und frei denken lernt. *„Wenn ich 2 und 5 und 3 zu addieren habe, die Summe zu bilden habe, da steht mir nichts frei. Da liegt eine Gesetzmäßigkeit zugrunde, wie viel 2 und 5 und 3 ist“* (ebenda, S. 153). Für uns ist diese Art der Aufgabenstellung selbstverständlich, da wir sie so gewohnt sind. Nach R. Steiner ist sie aber nur eine von verschiedenen Möglichkeiten und diese schreibt das Ergebnis vor. Es gibt nur eines, und das ist vorgegeben. Diese Methode beansprucht nur die Tätigkeit des synthetisierenden Verstandes.

Dagegen bewirkt die analytische Tätigkeit nach R. Steiner, *„dass wir schon im reinen Vorstellungsleben Freiheit entwickeln können“* (ebenda). Er verdeutlicht das an der folgenden Aufgabenstellung, indem er an das obige Beispiel anschließt: *„Wenn ich aber 10 habe, so kann ich diese 10 darstellen in $9 + 1$, $5 + 5$, ich kann diese 10 darstellen in $3 + 5 + 2$ und so weiter. Beim Analysieren bin ich in einer völlig freien inneren Tätigkeit. Beim Synthetisieren bin ich durch die Außenwelt genötigt, in einer bestimmten Weise Seelentätigkeit zu entfalten“* (ebenda). Frei bedeutet hier nicht willkürlich. Dadurch, dass 10 vorgegeben ist, muss auch 10 als Ergebnis herauskommen, gleichgültig, ob das Kind nun zwei oder drei Zahlen in irgendeiner Weise zu dem Ergebnis 10 zusammenbringt, oder zwei oder drei Seiten für das Lösen dieser Aufgabe in Anspruch nimmt.²⁴

Es ist offensichtlich, dass eine derartige Aufgabenstellung jedem Kind ermöglicht, nach seinen Fähigkeiten die größte Vielfalt an Ergebnissen zu erzielen. Sie unterstützt die Entwicklung des Denkens von der ersten Klasse an und fordert und fördert schwache und starke Schüler gleichermaßen. Dabei lässt sie jedes Kind frei, seine Möglichkeiten bis an die eigenen Grenzen auszutesten und dabei ganz individuelle Wege zu gehen. Sie bildet eine eigene Kategorie der Aufgabenstellung.

²⁴ Ich hatte einmal in einer 3. Klasse den Kindern die Hausaufgabe $100 =$ gegeben. Ein Schüler hatte über sechs Din A 4 Seiten eng mit Zahlen bis zum Zehntausender- und Hunderttausender Bereich in Anwendung aller Rechenoperationen gerechnet, und am Ende der ganzen Zahlenakrobatik kam tatsächlich 100 heraus.

Wir wollen sie *freilassende Aufgaben* nennen und werden später darauf eingehen (Abschnitt 4.8).

2.1.3 Konsequenzen für den Lehrer

Sich als Lehrer bewusst zu werden, welche Kräfte man im Kind in Anspruch nimmt, welche Seelentätigkeit man anregt und veranlagt - oder vernachlässigt, erweist sich als eine *der* herausragenden Aufgaben des Lehrers. Er muss sich in der Wahrnehmung des Kindes üben, es beobachten und sich ein Bild von ihm machen, das es nicht festlegt, sondern ihm ermöglicht sich auszusprechen²⁵. Das bedeutet für den Lehrer eine gewaltige Herausforderung, da er nicht in gewohnte Urteile verfallen darf: dieses Kind ist so und so und jenes so und so. Er muss sein Wahrnehmungsvermögen für jedes Kind schulen und ausbilden und zusätzlich berücksichtigen, wie er auf die Seelenkräfte des Kindes wirkt. Dies gilt für alles Unterrichten. In diesem Fall muss er auch sein Unterscheidungsvermögen für die Seelenkräfte des Kindes ausbilden, die er beim Unterrichten in Anspruch nimmt und für diejenigen, die er nicht in Anspruch nimmt. Dies bedeutet, dass er sein eigenes Wahrnehmungsorgan dafür erst ausbilden muss, ganz im Sinne Goethes: „*Jeder neue Gegenstand wohl beschaut, schließt ein neues Organ in uns auf*“ (Goethe 1954, S. 307).

2.2 Begriffe, die wachsen können

In einer ähnlichen Weise, wie R. Steiner die abstrakten Begriffe der Analyse und Synthese in Bezug auf die Erziehung in ein lebendiges Ganzes stellt, so verfährt er auch mit dem Begriff des Begriffs und stellt ihn aus der Abstraktion der philosophischen Tradition in einen lebendigen pädagogischen Kontext. Wir hatten schon in Kapitel I, Abschnitt 4 (Schluss, Urteil, Begriff in der Erkenntnistheorie R. Steiners) gesehen, dass R. Steiner davon ausgeht, dass für die Bildung von Begriffen bereits viele Urteile, Schlüsse und andere Begriffe im Vorfeld vorhanden sein müssen, und dass er auch hier an die konkreten Lebenserfahrungen anknüpft,

²⁵ Vgl. Kapitel I, Abschnitt 3.4: „*Goethe geht überall den Weg der Erfahrung im strengsten Sinne. Er nimmt zuerst die Objekte, wie sie sind, sucht mit völliger Fernhaltung aller subjektiven Meinung ihre Natur zu durchdringen; dann stellt er die Bedingungen her, unter denen die Objekte in Wechselwirkung treten können und wartet ab, was sich hieraus ergibt. Goethe sucht der Natur Gelegenheit zu geben, ihre Gesetzmäßigkeit unter besonders charakteristischen Umständen, die er herbeiführt zur Geltung zu bringen, gleichsam ihre Gesetze selbst auszusprechen*“. (Steiner 1988, S. 56, GA 2; vgl. hierzu auch Schieren: *Anschauende Urteilskraft*, 1998)

wenn er die erkenntnistheoretische Reihenfolge von Begriff, Urteil und Schluss auf den Kopf stellt und von Schluss, Urteil und Begriff ausgeht: *„Das Erste, was Sie ausführen, ist ein Schluss; das Zweite, was Sie ausführen ist ein Urteil; und das Letzte, wozu Sie im Leben kommen, ist ein Begriff“* (Steiner 1992, S. 135, GA 293).

Auch Steiners Konzept der *Begriffe, die wachsen können*, ist ein Versuch, abstrakte Begriffe in eine, der kindlichen Entwicklung gemäße, lebendige Praxis zu stellen. J. Kiersch beschreibt sein Anliegen folgendermaßen: *„Wie findet ...der um seiner Klarheit und Eindeutigkeit willen im Raum abstrakten Wissens isolierte Begriff wieder zurück in den Zusammenhang des Lebens?“* (Kiersch in Bohnsack/Kranich 1990, S. 95). Da dieses Thema R. Steiner offensichtlich sehr am Herzen lag²⁶, wollen wir an dieser Stelle einzelne Zitate anführen, um es von verschiedenen Seiten zu beleuchten:

Wenn R. Steiner im Zusammenhang mit der Erziehung von *„Begriffen, die wachsen können“* (Steiner 1998, S. 57, GA 297), von *„Vorstellungen, die wachsen können“* (Steiner 1991, S. 106, GA 306), oder von *„lebendigen Begriffen“* (Steiner 1998, S. 139, GA 293) spricht, geht es ihm nicht um eine begriffliche Definition derselben.

R. Steiner stellt lebendige Begriffe, die sich *„organisch“* mit dem Kind entwickeln, *„toten Begriffen“* (Steiner 1998, S. 141, GA 293) gegenüber. *„Das viele Definieren ist der Tod des lebendigen Unterrichts“* (ebenda, S. 140), und: *„Man sollte, so viel es geht, vermeiden, vor den Kindern irgendwelche Definitionen zu geben. Definitionen legen immer die Seele fest und ein Definitionsbegriff bleibt das Leben hindurch und macht es zu etwas Totem. Wir sollen aber so erziehen, dass das, was wir in die kindliche Seele hineintragen, lebendig bleibt.“* (Steiner, 1993, S. 210, GA 301)

Er vergleicht abstrakte Begriffe mit eisernen Handschuhen für die Seele des Kindes: *„Und man findet vor allen Dingen dann die Möglichkeit, dem Kinde keine scharf umrissenen Vorstellungen zu geben. Das ist nämlich schrecklich, wenn man dem Kinde gegenüber alle Vorstellungen bis zur Unbeweglichkeit deutlich ausarbeitet. Tut man das, dann ist es nämlich so, wie wenn man das kleine Händchen des Kindes in*

²⁶ In R. Steiners Gesamtausgabe finden sich in den Bänden 6, 34/308, 174b, 293, 296, 297, 297a, 301, 302, 303, 304a, 305, 306, 309 und 311 Angaben zu diesem Thema, und diese Aufzählung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

einen eisernen Handschuh einspannte, dass es nicht mehr wachsen kann. Wir dürfen dem Kinde nie fertige Vorstellungen bringen, sondern nur solche, die wachsen können, die sich wandeln können, Vorstellungen, die selber leben.“ (Steiner, 1991, S. 106, GA 306)

R. Steiner beschreibt, dass das Seelische des Kindes etwas unglaublich Zartes ist, das genauso der Pflege bedarf, wie der Leib des Kindes. Von einem älteren Kind würde man auch nicht erwarten, dass es mit 10 Jahren Schuhe trägt, die ihm mit drei Jahren passten, und so geschehe es der Seele des Kindes, wenn ihr statt lebendiger Begriffe tote gegeben würden (Steiner 1987, GA 34/308). Im Zusammenhang mit der Fantasie des kleinen Kindes spricht er von „spanischen Stiefeln“ (Steiner 1978, S. 135, GA 303), in die die Fantasie des Kindes gesteckt wird, wenn sie in feste, starre Konturen gebracht wird²⁷. Von früh an soll das Kind aus seiner inneren Aktivität tätig werden. Es soll sich frei entwickeln und seine Vorstellungen und Begriffe mit ihm. *„Der Mensch muss wachsen vom vierzehnten bis zum zwanzigsten Jahr, vom zwanzigsten, bis fünfundzwanzigsten Jahr und so weiter, und indem er wächst, müssen seine Begriffe mitwachsen. Sie müssen sich mitentwickeln können. Definieren Sie zu stark in scharfen Konturen, so wächst der Mensch, aber seine Begriffe wachsen nicht mit. Sie leiten dann seine intellektuelle Entwicklung in ganz falsche Bahnen. Er kann dann im Kulturleben nichts anderes tun, als sich an die Begriffe zu erinnern, die Sie ihm mit Mühe beigebracht haben. Aber das sollte er nicht, sondern diese Begriffe sollten mit seiner eigenen Entwicklung gewachsen sein, sodass er das, was ihm im zwölften Jahre beigebracht worden ist, im fünfunddreißigsten Jahre so verschieden hat von der Art, wie es ihm im zwölften Jahre beigebracht wurde, wie sein äußerer leiblicher Mensch verschieden ist im fünfunddreißigsten Jahre von dem, was er im zwölften Jahr war.“ (Steiner 1998, S. 57f, GA 297)*

Ein lebendiger Begriff ist speziell auf die seelische Entwicklung des Kindes abgestimmt. Er soll dem Kind und späteren Erwachsenen ermöglichen, dasselbe

²⁷ Vgl. Kapitel II, Abschnitt 5.3: *„Was tun Sie denn, wenn Sie dem Kind eine solche Puppe geben? Sie verhindern es seine Seelentätigkeit zu entfalten; denn es muss seine Seelentätigkeit, diese wunderbar zarte, erwachende Phantasie, überall absperren, um ganz Bestimmtes, schön Geformtes ins Auge zu fassen. Sie trennen das Kind vom Leben, weil sie seine Eigentätigkeit zurückhalten. Das ist dasjenige, was insbesondere für das Kind bis zum Zahnwechsel in Betracht kommt“ (Steiner 1991, S. 79, GA 306) und an anderer Stelle: „Erhält das Kind die so genannte „schöne Puppe“ so hat das Gehirn nichts mehr zu tun. Es verkümmert und verdorrt, statt sich aufzuschließen“ (Steiner 1987, S. 31).*

Ding aus verschiedenen Perspektiven anzusehen, zu interpretieren oder zu verstehen. Hier spielt der Aspekt der Entwicklung des Denkens eine Rolle. Das Denken als ein Wahrnehmungsorgan für Ideen und als *schöpferischer Akt* unterliegt der Entwicklung des Ich. Dieses verändert sich während des ganzen Lebens und stellt sich dadurch immer wieder in ein anderes, ein neues Verhältnis zur Welt (vgl. Kapitel I, Abschnitt 3.8 und Kapitel II, Abschnitt 19). *„Ein lebendiger Begriff soll deshalb ‚perspektivisch‘ sein (Steiner 1977, S. 33, GA 179), einen Durchblick eröffnen für jemanden, der noch nicht angekommen ist.“ (Kiersch in Bohnsack / Kranich 1990, S. 78)*

2.2.1 Was macht „lebendige Begriffe“ aus?

„Wir werden, wenn wir Begriffe in das Kind hineinbilden, charakterisieren, und namentlich von verschiedenen Gesichtspunkten aus. Wir werden auf die Frage: was ist ein Löwe? nicht sagen müssen: ‚Ein Löwe ist also...‘ und so weiter, sondern wir werden von den verschiedensten Gesichtspunkten aus den Löwen charakterisieren lassen; werden lebendige, bewegliche Begriffe ausbilden, die werden dann mit dem Kinde mitleben. In dieser Beziehung wird viel gesündigt im Erziehen und Unterrichten in der Gegenwart.“ (Steiner 1998, S. 58, GA 297) Lebendige Begriffe werden in erster Linie durch Beschreibungen im Gegensatz zu Definitionen vermittelt. Darauf weist R. Steiner an vielen Stellen hin (s.o. Fußnote: Aufzählung der Stellen in der Gesamtausgabe R. Steiners). Das ist aber nicht alles:

Der Lehrer soll grundsätzlich nicht fragen: Was wisst ihr über...?“ Das entspräche dem synthetisierenden Addieren des Verstandes. Er soll vielmehr dem Kind über jedwedes Thema einleitend eine lebendige Schilderung geben; er soll bildhaft unterrichten (Steiner 1991, GA 306). Das Phantasie- und Vorstellungsvermögen des Kindes soll dadurch angesprochen werden und das Kind soll sich auf *vielfältige Weise* mit dem Inhalt verbinden (z. B. durch Malen, Spielen, Bewegen, Schreiben usw.). Dadurch wird es als *ganzer Mensch* angesprochen. Es kann sich gedanklich, willentlich und gefühlsmäßig dem Inhalt zuwenden. Dies ist für das zweite Jahrsiebt, in dem das Seelische des Kindes gepflegt und ausgebildet wird, besonders wichtig (vgl. Kapitel II, Abschnitt 7-14). Das Gefühlsurteil als Vorstufe für das intellektuelle Urteil wird dadurch ausgebildet (vgl. Kapitel II, Abschnitt 13). Die vermittelten lebendigen Begriffe können sich so mit dem Kind mitentwickeln. Erst ab dem zweiten

Rubikon, ungefähr um das zwölfte Lebensjahr, kann dann damit begonnen werden, dem Kind auch intellektuelle Begriffe zu vermitteln. Dies gilt für alle Fächer.

2.2.2 Der lebendige Begriff - ein Status nascendi

Wir können sagen, dass es R. Steiner bei der Einführung lebendiger Begriffe um die Auflösung dessen geht, was philosophisch unter einer Definition verstanden wird. In gewisser Weise versucht Steiner den Begriff in einen *Status nascendi* zu versetzen, in jenen Status, in dem die innere Ausgestaltung noch ganz offen ist, und alle Möglichkeiten in sich trägt. Das verweist auf seine Auffassung der Idee, die alle Möglichkeiten in sich trägt. Insofern wäre der lebendige Begriff eine Idee mit kleinerem, an die kindliche Entwicklung angepassten Inhalt in Umkehrung von R. Steiners Definition: „...die Idee ist nur ein Begriff mit größerem Inhalt“ [als der Begriff UGM] (Steiner 1961, S. 144). Daher das Charakterisieren von verschiedenen Seiten, das Ansprechen des ganzen Menschen, verschiedener Sinne, das Betätigen auf ganz verschiedene Weise, das Nicht-Festlegen und Nicht-Definieren. Dem Kind werden auf diese Weise Begriffe vermittelt, die „in Hinsicht auf ihre zeitliche Entfaltung offene Begriffe“ sind (Kiersch in Bohnsack/Kranich 1990, S. 79). „Sie suchen den Anschluss an die Gesamtheit aller Welterscheinungen, und es kommt darauf an, dass dieser Anschluss nicht vorgegeben, sondern von jedem Erkennenden, Lernenden auf individuelle Weise im Verlauf seines Lebens erst nach und nach hergestellt wird“ (ebenda, Hervorhebung UGM). Damit erweisen sich lebendige Begriffe als ein wesentlicher Bestandteil auf dem Weg zu einer Ausbildung des Denkens.

Dies schließt direkt an R. Steiners ethischen Idealismus in seiner Erkenntnistheorie an (vgl. Kapitel I, Abschnitt 3.8). Auch hier zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen dieser, der Entwicklung des Kindes und der Methodik des Unterrichtens.

2.3 Die Stimmung des erwartungsvollen Lebens

R. Steiner sieht es als eine besondere Aufgabe des Erziehers an, dem Kind die „*Stimmung des erwartungsvollen Lebens*“ zu vermitteln (Steiner 1974, S. 336ff, GA 174b). „Oh, es ist etwas Bedeutendes, wenn der Mensch sich mit dreißig Jahren sagt: In der Zukunft werden sich mir rein dadurch, dass ich um fünf, um zehn Jahre älter werde Geheimnisse durch dieses Älterwerden enthüllen; ich habe etwas zu erwarten. - Bedenken Sie nur, was das ist und was es heißt, solches in die Erziehung

einzuführen!“ (Ebenda) R. Steiner stellt dies der allgemein verbreiteten Ansicht gegenüber, der Mensch sei mit 20 bis 25 Jahren ein „fertiger Mensch, der alles entwickelt hat“ (ebenda). Wie wichtig ihm dieses Thema ist, zeigt sich in seinen Angaben zum Unterricht in der ersten Klasse. Bereits in der ersten Schulstunde soll der Lehrer die Schüler auf das aufmerksam machen, was sie noch nicht können, wie etwa Lesen und Schreiben, was sie aber eines Tages wie die Erwachsenen beherrschen werden. Darauf sollen die Kinder immer wieder hingewiesen werden. Dies unterstütze die erwartungsvolle Stimmung und damit auch den Willen zu lernen (Steiner 1975, GA 294).

Die Wirkung von Halb- oder Unbekanntem, wenn sie interessant dargeboten wird, erzeugt Neugier, Spannung und freudige Erwartung. Das erlebt jeder, der eine Geschichte an einer spannenden Stelle mit dem Hinweis auf die Fortsetzung am nächsten Tag abbricht. Aber auch Gespräche mit den Kindern können auf die Weise geführt werden, dass man ihnen an einer ganz spannenden Stelle sagt: „Wie das genau ist, das werden wir später besprechen, wenn ihr es *noch* besser verstehen werdet“. Das heißt nicht, dass man dem Kind sagt: das verstehst du noch nicht, oder dass man es künstlich zurückhält. Im Gegenteil: es soll ja gerade für Zukünftiges interessiert und seine Spannung darauf geweckt werden. Das kann auch dadurch geschehen, dass der Lehrer dem Kind nicht immer jede Frage beantwortet. Er soll ihm ermöglichen, dass es sich damit auseinandersetzt, damit lebt, darüber nachdenkt und die Lösung vielleicht selber findet. Insofern ist diese Methode, gezielt eingesetzt, auch ein Mittel, die Entwicklung des selbständigen Denkens von früh an zu unterstützen. Es kommt dabei auf den Takt und das Gespür des Lehrers an zu entscheiden, wann etwas bis ins Detail besprochen werden muss, und wann er gezielt die Erwartungshaltung des Kindes anspornt.

Die erwartungsvolle Haltung wirkt als Ansporn auf das Denken, das Lernen-Wollen, den Willen und auf das Gefühl. Der erzieherische Effekt liegt hier auf einer ganz anderen Ebene, als der intellektuellen. Durch die freudige Erwartung, das starke Ansprechen des Gefühls, werden dem Kind Zuversicht auf das Leben und Lebensfreude vermittelt und Vertrauen in die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten, auch die eigenen Denkfähigkeiten.

R. Steiner regt dazu an, die Erwartungshaltung auch dadurch zu unterstützen, dass der Lehrer auf etwas aufmerksam macht, das in der nächsten Stunde behandelt werden soll. Er betont, dass es nur gut ist, wenn es sich dabei um etwas handelt, was dem Kinde gänzlich unbekannt ist und was es deshalb auch noch nicht versteht. (Steiner 1978, GA 302) Damit kommen wir zu der Bedeutung von Unverstandenenem.

2.3.1 Unverstandenes

Ein wesentliches methodisches Element der Waldorfpädagogik ist, besonders während der ersten Schuljahre, dem Kind bewusst Dinge zu vermitteln, die es noch nicht versteht: *„Der Grundsatz, dass man an das Kind nur heranbringen sollte, was es schon begreift, worüber es sich ein Urteil bilden kann, das ist der Grundsatz, der so vieles in unserer Kultur ruiniert“* (Steiner 1975, S. 53, GA 294). Steiner beschreibt es als eine Wohltat, als etwas Erfrischendes für die Seele des Erwachsenen, wenn er als Kind etwas aus Liebe zum Lehrer aufgenommen hat, das er damals noch nicht verstand und vielleicht erst um das 35. Jahr versteht (Steiner 1991, GA 306).

Natürlich darf sich das Vermitteln von Unverstandenenem nicht über den gesamten Unterricht erstrecken, sondern muss sorgfältig zwischen das Überschaubare, Verständliche eingewoben werden. Es ist dann ein Element von vielen im Unterricht. *„Allerdings wird notwendig sein, dass die bei dem gedächtnismäßigen Aneignen eines Lernstoffes gefürchtete Teilnahmslosigkeit des Zöglings durch die lebensvolle Art des Lehrers verhindert wird.“* (Steiner zit. n. Kiersch 2004, S. 270) Das tragende Element für diese Art des Lernens ist die Liebe zum Lehrer und die Begeisterung für das Lernen.

Es gibt eine ganze Reihe von Dingen, die das Kind in der Waldorfschule lernt und noch nicht versteht: Das beginnt schon mit dem Morgenspruch, der inhaltlich weit über sein Verständnis hinausgeht. In den sechs Fachstunden des Fremdsprachenunterrichts pro Woche ab der ersten Klasse lernt es vieles auswendig, was es noch nicht versteht, und was auch nicht übersetzt wird. Darüber hinaus soll zwischen all den Versen und Gedichten, die die Kinder im Hauptunterricht lernen, auch Lyrik sein, die ganz bewusst über den Horizont des Kindes hinausgehen soll. Der Geist des Kindes soll sich am Höchsten bilden. Echte Lyrik ist in ihrer Form schön und geht über das wörtliche Verständnis weit hinaus.

Wenn das Kind auf diese Weise in Liebe zum Lehrer und zum Tun Dinge auswendig lernt, die es noch nicht versteht, bildet es besonders seine Gedächtniskräfte aus, die ihm ab dieser Zeit in einer neuen Qualität zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel II, Abschnitt 5.1) und seinen Willen: *„Also mehr unbewusstes Wiederholen kultiviert das Gefühl; vollbewusstes Wiederholen kultiviert den eigentlichen Willensimpuls, denn dadurch wird die Entschlusskraft erhöht“* (Steiner 1998, S. 75, GA 293).

Das Lernen von Unverstandenem unterstützt nicht nur das Gedächtnis und den Willen, sondern hat auch einen Bezug zu den lebendigen Begriffen, obwohl beide von ihrem Charakter her scheinbar verschiedener Art sind: der lebendige Begriff ist offen und vielseitig, das gelernte Gedicht ist festgelegt, verbindet beide miteinander der zeitliche Aspekt des Später-anders-Verstehens. Während dem lebendigen Begriff die Offenheit von Anfang an durch das Charakterisieren inhärent ist, mag das auswendig gelernte Gedicht demgegenüber als festgelegt erscheinen. Das bezieht sich aber nur auf die Form und nicht auf den Inhalt. Ein schönes Gedicht birgt diese Offenheit insofern, als dasselbe später, aufgrund der Entwicklung des Kindes, anders verstanden und interpretiert werden kann als beim Erlernen. Dadurch hat es auch den offenen Charakter eines wachsenden Begriffs. Mit banalen Texten, die speziell auf ein sog. Kinderniveau reduziert werden, ist das nicht möglich.

Auf diese Weise wird die Entwicklung des Denkens des Kindes von verschiedenen Seiten angesprochen und unterstützt, und die Gemüts- und Willenskräfte des Kindes werden angeregt. *„Auf die Gemütsbildung wirkt es wirklich sehr stark, wenn das Kind in die Lage versetzt wird, erst etwas rein gedächtnismäßig aufzunehmen, unverstanden, ohne dass an dem Sinn, trotzdem einer vorhanden ist herumgemäkelt wird, so dass es erst nach einiger Zeit, wenn es durch andere Maßnahmen reifer geworden ist und sich wieder daran erinnert, das erst verstehen kann, was es früher aufgenommen hat. Das ist eine Feinheit, in der erzieherischen Tätigkeit, die aber durchaus beachtet werden muss, wenn man innig fühlende Menschen erziehen will“* (Steiner 1975, S. 86, GA 294).

3 DREI METHODEN DES UNTERRICHTENS

Bei genauerem Betrachten zeigt sich, dass die ganze Methodik R. Steiners sorgfältig darauf aufgebaut ist, die Entwicklung des Denkens Schritt für Schritt zu ermöglichen.

Was einen heutzutage erstaunen mag, ist der große Umweg, den er nimmt, um das intellektuelle Denken des Kindes auszubilden. Er fördert es nicht so früh wie möglich, sondern bereitet gewissermaßen erst die Grundlagen oder den Boden dafür vor. Dies geschieht dadurch, dass der Wille und das Gefühl des Kindes zusätzlich zum Denken angesprochen werden.

- Das Kind lernt, wiederholt aus dem Gedächtnis.
- Es verbindet das Ganze mit seinem Empfinden,
- Erst ab dem 12. Lebensjahr durchdringt es den Lernstoff mit seinem intellektuellen Verständnis.

Wir finden hier einen Dreischritt in der Methodik des Unterrichtens, einen roten Faden, der auf der seelischen Entwicklung des Kindes aufbaut.

Ganz entsprechend der Entwicklung des Denkens, verbindet sich das Kind in der Waldorfschule zuerst mit dem Lernstoff durch das Tun und erprobt dabei sein Denken am Tun.

Dann verbindet es sich empfindungsmäßig mit der Welt. *„Wir müssen fähig sein als Lehrer, den Unterricht so zu gestalten, dass das Kind nicht ein Intellektuelles bloß sich erarbeitet im Unterricht, sondern dass das Kind ästhetisch den Unterricht genießt.“* (Steiner 1998, S. 59, GA 297) Dies geschieht sowohl durch die gesamte Gestaltung des Unterrichts als auch durch Schilderungen, in denen die Sympathie- und Antipathiekräfte des Kindes angesprochen werden. Hier spielt das bereits erwähnte Charakterisieren eine große Rolle. Dem Kind soll die Möglichkeit gegeben werden, sich ganz nach seinen individuellen Neigungen mit seinem Empfinden in Zu- und Abneigung zu dem Guten und dem Bösen einzupendeln. Dadurch wird das Denken am Fühlen erprobt, das Gefühls- oder ästhetische Urteil wird ausgebildet²⁸.

Erst wenn diese Vorarbeit auf den verschiedenen Denkebenen (im Tun und im Fühlen) geleistet ist, wird das intellektuelle Verständnis des Kindes angesprochen. *„Und der Mensch nimmt mit seinem Intellekt nicht etwas auf von dem, was man ihm zwangsläufig von außen intellektualistisch beibringt, sondern der Mensch nimmt*

²⁸ Vgl. Steiner 1984, aus GA 218; vgl. dazu auch Kiersch 2004, S. 610f, und Steiner 1991, S. 176f, GA 306; sowie Steiner 1987, S. 144f, GA 34/308)

dasjenige auf mit dem Intellekt, was erst selber in ihm auf andere Weise gewachsen ist, als durch den Intellekt.“ (Steiner 1987, S. 136, GA 34/308)²⁹. Auf dem, was das Kind sich als Wissensschatz, als Kausalgefühl, als Gefühlsurteile angeeignet hat, kann es aufbauen und dann beginnen zu abstrahieren und sich sein eigenes Urteil zu bilden.

Es sei betont, dass es uns hier um die methodischen Schritte geht, die die Entwicklung des Denkens unterstützen, und nicht um die Lerninhalte, die selbstverständlich ihren Teil zur Entwicklung des Denkens beitragen.

3.1 Erneuter Exkurs zum Aufgabenfeld des Klassenlehrers

Wir werden im Folgenden die drei methodisch-didaktischen Schritte für die Klassen 1 - 8 im Einzelnen erörtern. Zuvor sei aber noch kurz auf das Aufgabenfeld des Klassenlehrers in Bezug auf die Unterrichtsinhalte hingewiesen.

Der Klassenlehrer an einer Waldorfschule unterrichtet eine Klasse durchgehend von der ersten bis zur achten Klasse täglich ca. 2 Stunden. Die Klassengemeinschaft bleibt während der ganzen Schulzeit erhalten, sodass sich während der Jahre ein vertrautes Miteinander entwickelt und Lehrer und Schüler sich gut kennen. In dieser Zeit gibt der Lehrer Epochen von drei bis vier Wochen in den täglichen 2 Stunden. Der Epocheninhalt erstreckt sich von der Einführung des Schreibens, Lesens und Rechnens über das Formenzeichnen, Geometrie, Deutsch, Grammatik, Heimatkunde, Geschichte, Geografie, Menschenkunde, Botanik, Zoologie, Sternkunde, Ernährungslehre bis hin zu Chemie und Physik. Flöten, Singen, Rezitieren und das Erzählen von Geschichten gehören während all der Jahre ebenso zum täglichen Repertoire des Klassenlehrers.

3.2 Methodische Hinweise R. Steiners

Es gibt auffallend viele methodische Hinweise Steiners zu den einzelnen Epochen, interessanterweise aber nur ganz wenige Beispiele für die konkrete Unterrichtsgestaltung. Für die unterschiedliche Behandlung der Kinder in den verschiedenen Dritteln des zweiten Jahrsiebt gibt es einzelne Hinweise, die wir hier

²⁹ Vgl. Kapitel II, Abschnitt 17.1

zusammenstellen wollen, um einen roten Faden zu beschreiben, der sich über die acht Jahre erstreckt und methodisch aufeinander aufbaut. R. Steiner hat den methodischen Aufbau von verschiedenen Gesichtspunkten her angedeutet, aber nicht selbst explizit ausgeführt.

Die Begründung für diesen roten Faden ergibt sich aus den erstaunlich wenigen hier im Wesentlichen zusammengetragenen Äußerungen R. Steiners. Wenn man vergleicht, wie oft Begriffe, die wachsen können von ihm erwähnt wurden, oder die Bedeutung von Unvollständigem, ist das bemerkenswert.

R. Steiner regt an, im ersten Drittel des zweiten Jahrsiebts märchenhaft, im zweiten bildhaft zu unterrichten und im dritten Ursache und Wirkung zu behandeln. (Steiner 1989, GA 310) An anderer Stelle beschreibt er, dass im ersten Drittel des zweiten Jahrsiebts das Gestalten, im zweiten das Beschreiben und im dritten das Erklären stattfinden soll (Steiner 1978, GA 303). Es gibt auch die Äußerung, dass das Kind im ersten Jahrsiebt beobachtet und im zweiten wahrnimmt, was in dem Beobachteten lebt. (Steiner 1981, GA 305). Diese Angaben sind relativ allgemein. Die folgenden werden etwas konkreter: Bis zum neunten Lebensjahr soll der Lehrer alles ins Bild verwandeln und noch keine Beschreibungen geben, weil das Kind diese noch nicht verstehen kann. Das Denken ist in dieser Zeit noch bildhaft. Erst nach dem Rubikon hat das Kind Verständnis für Beschreibungen (Steiner 1991, GA 306). Von diesem Zeitpunkt an soll der Lehrer zusätzlich zu dem Bild, das er dem Kind vermittelt, charakterisieren. Mit dem Einsetzen des zweiten Rubikon findet ein erneuter Methodenwechsel statt. Dabei werden die Methoden von zuvor in verwandelter Form aufgegriffen. Wieder gibt der Lehrer einleitend ein Bild und charakterisiert zusätzlich den zu behandelnden Gegenstand. Das Kind soll darüber schlafen und in der nächsten Stunde finden die Schüler zusammen mit dem Lehrer die dem Phänomen zugrunde liegenden Gesetze (Steiner 1978, GA 302). Diese drei Schritte wollen wir nun im Einzelnen beschreiben.

3.3 Klasse 1 - 3: Der Lehrer gibt das Bild

Wie wir bereits gesehen haben, soll den Schülern der neue Unterrichtsstoff in Form einer lebendigen Schilderung, in Form eines Bildes vermittelt werden. Diese Methode gilt nicht nur für die Einführung der Zahlen und der Rechenoperationen, sondern

auch für die Einführung des Schreibens und Lesens (Steiner 1975, S. 7ff, GA 294), die Einführung der römischen Zahlen (Steiner 1979, S. 78ff, GA 311), die Einführung der Pflanzenkunde (die Pflanzen sollen dem Kind im Zusammenhang mit der ganzen Erde geschildert werden, Steiner 1981, S. 101, GA 305) oder die Menschen- und Tierkunde, in der die Tiere in Bezug auf den Menschen dargestellt werden (ebenda, S. 103). Diese Aufzählung ließe sich für die verschiedensten Fächer bis in die Oberstufe (Klasse 9 - 13) beliebig fortführen.

Der Bild-Begriff hat bei R. Steiner verschiedene Bedeutungen. Für die ersten drei Schuljahre bedeutet Bild, dem Kinde möglichst alles in lebendiger Form nahe zu bringen. Da sein Seelisches noch ganz im Lebendigen webt (vgl. Kapitel II), soll ihm nichts vermittelt werden, das nicht lebendig wäre. Das entspricht seinem symbolischen Denken. Alles soll ins *„Märchenhafte, Legendenhafte, in die beseelte Erzählung gegossen sein“* (Steiner 1979, S. 39, GA 311). Das bedeutet auch *„dass man alles, was an Pflanzen, an Tieren, selbst an Steinen in der Umgebung des Kindes ist, so bespricht, dass die Dinge miteinander reden, sich wie menschlich miteinander verhalten, dass sie einander hassen und lieben. Anthropomorphismen muss man in der erfinderischsten Weise gebrauchen können; alles wirklich so behandeln, wie der Mensch ist“* (ebenda).

Dabei soll dem Kind immer ein Einheitliches, ein „Ganzes“ vermittelt werden (Steiner 1978, S. 141, GA 303).

3.3.1 Das Tun als Bild

Das Bild hat in dieser Zeit auch noch einen ganz anderen Charakter. R. Steiner spricht *„von solchem Bildlichen, das sich an die eigene Körperlichkeit, an die eigene Leiblichkeit anknüpft, also nicht von etwas Bildlichem bloß auszugehen, das das Kind anschaut, das außer dem Kinde ist, sondern von dem Bilde auszugehen: erfasse mit der rechten Hand deinen linken Unterarm oder dergleichen.“* (Steiner 1993, S. 90, GA 301) Etwas später setzt er fort: *„In gesunder Weise beim Kinde geht das Bildhafte nur ein, wenn es in irgendeiner Weise an die eigene Körperlichkeit gebunden ist, wenn die eigene Leiblichkeit damit verknüpft ist. Auf solche feine Unterschiede im Leben kommt außerordentlich viel an für eine Grundlegung der pädagogischen Kunst“* (ebenda, S. 91). Selbst beim Zählen bis 20 soll das Kind auch seine Zehen anfassen.

Während der ersten drei Schuljahre soll das Kind möglichst viele sinnvolle Bewegungen mit seinem Leib ausführen, sei es zu Versen oder Liedern, sei es in der Eurythmie oder im Fremdsprachenunterricht. Es soll mittun. Dadurch wird sein Wille besonders angesprochen³⁰, und die gezielten, schönen Bewegungen sind auch ein Mittel für das Ich des Kindes, sich mit dem Leib besser zu verbinden.

Das Mittun, das Die-Welt-tastend-Erfahren, auch im tastenden Denken, ist eigentlich Thema des ersten Jahrsiebts. Ganz entsprechend den seelischen Entwicklungsstufen des Kindes, findet bis zum 9. Lebensjahr noch ein Nachklang des ersten Jahrsiebts statt, der hier aufgegriffen wird. Dieser überlappt mit den neu einsetzenden Impulsen des zweiten Jahrsiebts, in denen der innere Seelenraum und mit ihm das Denken, Fühlen und Wollen des Kindes sowie das Gefühlsurteil ausgebildet werden.

3.3.2 Die Ausbildung des Denkens im Zusammenhang mit körperlicher Geschicklichkeit

An dieser Stelle sei nochmals auf die bemerkenswerten Hinweise R. Steiners hingewiesen, die eine gesunde Entwicklung des Denkens auf eine frühe leibliche Geschicklichkeit zurückführen. *„Aber man muss wissen, wie eng ein ordentliches Denken nicht bloß mit dem Gehirn und dem Kopf des Menschen zusammenhängt, sondern mit dem ganzen Menschen. Es hängt von der Art und Weise wie jemand denken gelernt hat ab, welche Geschicklichkeit er in den Fingern hat. Denn der Mensch denkt ja in Wirklichkeit mit dem ganzen Leibe“* (Steiner 1998, S. 77, GA 297a). An anderer Stelle sagt er: *„Auch für später wird die Intelligenz, wird das Unterscheidungsvermögen, wird der Verstand, die Vernunft ausgebildet dadurch, dass man das Kind im frühen Alter die richtigen Bewegungen machen lässt. Wenn man gefragt wird: Warum hat dieses Kind im dreizehnten, vierzehnten Jahr kein gesundes Unterscheidungsvermögen? Warum urteilt es verworren? - so muss man oftmals sagen: Weil man es im frühen Kindheitsalter nicht die richtigen Bewegungen mit Händen und Füßen hat machen lassen. (Steiner zit. n. Huber-Reebstein / Huber,*

³⁰ „Die Initiative des Willens wird gestärkt, wenn man Bewegungen ausführt als Kind, wo jede einzelne Bewegung eine seelische zu gleicher Zeit ist, wo Seele sich ergießt in jede einzelne Bewegung.“ (Steiner 1993, S. 96, GA 301)

1992, S. 321). Wir haben diese Frage schon in Kapitel II, Abschnitt 12.1, (Fußnote) und in Abschnitt 23.1 angedeutet. Steiner misst der frühen leiblichen Geschicklichkeit offensichtlich eine große Bedeutung für die Entwicklung des Denkens bei. Das Kind lernt dadurch „*denken für das Leben*“ (Steiner 1979, S 75, GA 311).

3.4 Klasse 4 - 5: Der Lehrer gibt das Bild und charakterisiert

Mit dem ersten Rubikon um das neunte Lebensjahr ändert sich die Methode des Unterrichtens in allen Fächern. Die äußeren Bewegungen des Kindes werden nun deutlich reduziert. Dafür wird seine innere Beweglichkeit, sein seelisches Empfinden angesprochen. Dies geschieht, wie wir bereits gesehen haben, besonders durch das Charakterisieren. Dieses wird als Methode zusätzlich zum Bild-Geben verwendet. Was bedeutet das? Der Lehrer schildert z. B. Cäsar im geschichtlichen Kontext, er vermittelt damit dem Kind ein Bild der geschichtlichen Situation. Anschließend charakterisiert er Cäsar, beschreibt, wie er als Mensch war: mutig, zielbewusst, großzügig gegenüber seinen Gegnern. Er kann auch beschreiben welche Rüstung / Kleidung er trug, oder wie er seine Staatsgeschäfte führte usw.

In der Botanik beschreibt der Lehrer die Pflanze von der Wurzel bis zur Blüte und Frucht. Dabei wird sie in einen Zusammenhang mit der Umgebung, den Licht- und Wärmeverhältnissen, der Erde und mit dem Wasser gestellt. Das entspricht hier dem Bild. Zusätzlich soll die Pflanze mit den seelischen Eigenschaften des Menschen in Verbindung gebracht werden. Das geschieht durch das Charakterisieren.

Wurde durch die Bewegungen der ersten drei Schuljahre der Leib des Kindes besonders in Anspruch genommen und ausgebildet, bis hinein in sein Koordinationsvermögen, so wird durch das Charakterisieren der Lernstoff mit dem Empfinden des Kindes verbunden. Das Kind erprobt sein Denken am Fühlen, an dem Hin- und Herpendeln seiner Sympathie- und Antipathie zu den Bildern und Charakteristiken, die ihm vermittelt werden. Auf diese Weise wird sein ästhetisches - oder Gefühlsurteil ausgebildet.

3.5 Klasse 6 - 8: Bild - Charakterisieren - Gesetz / Prinzip

Ein weiterer methodischer Wechsel findet mit dem Eintritt des zweiten Rubikon in der 6. Klasse statt³¹. Wieder wird den Kindern zuerst ein Bild gegeben, wieder hat es

³¹ Die folgenden Darstellungen sind einem Vortrag R. Steiners vom 14. Juni 1921 in Stuttgart entnommen (Steiner 1978, S. 45f, GA 302).

einen anderen Charakter als zuvor. Wenn in der 6. Klasse Physik gegeben wird, so ist das Experiment selbst das Ganze, das Bild, das den ganzen Menschen anspricht. Nach dem Experiment wird, ohne dass der Experimentiertisch vorhanden ist, rekapituliert, was wahrgenommen wurde; die einzelnen Schritte werden dabei nochmal charakterisiert. Dadurch wird das Ganze mit dem Empfinden des Kindes verbunden. Als Hausaufgabe soll das Kind dann ganz präzise beschreiben, was es beobachtet hat, ohne irgendwelche Begründungen zu geben, ohne (Vor-) Urteile oder abstrakte, unverstandene Begriffe zu verwenden. Am nächsten Tag werden die Versuchsbeschreibungen verglichen, und erst dann wird, bestenfalls gemeinsam mit den Kindern, das den Erscheinungen zugrunde liegende Phänomen, das physikalische Gesetz oder das Prinzip gefunden und erörtert.

Dasselbe Verfahren schildert R. Steiner nochmals exemplarisch für die Geschichte. Wieder soll den Schülern erst ein Bild gegeben werden, das den historischen Hintergrund beschreibt, „*die bloßen Tatsachen, die sich äußerlich in Raum und Zeit abspielen*“ (Steiner 1978, S. 48, GA 302). Danach soll der Lehrer charakterisieren, und erst am folgenden Tag soll das Ganze betrachtet und gemeinsam beurteilt werden³². R. Steiner wünscht sich diese Methode für alle Epochen, die im Hauptunterricht ab der 6. Klasse gegeben werden. Das bedeutet, dass die Kinder über einen Zeitraum von drei Jahren systematisch in dieser Methode geschult werden. Sie soll auch in der Oberstufe fortgesetzt werden.

Durch diese Methode können die Kinder sorgfältig ihr Wahrnehmen und Denken schulen und müssen sich nicht irgendwelche unverstandenen Begriffe einprägen und diese wiederholen. Sie überschauen Schritt für Schritt, wie sie zu ihrem Ergebnis gekommen sind und was sie als Gesetz, als Erkenntnis gefunden haben - ob es sich nun um ein physikalisches, ein geometrisches oder ein anderes Gesetz handelt. So sollen die Kinder in der Grammatik z. B. nicht zuerst eine Regel lernen und diese dann anwenden, vielmehr lernen sie erst viele Beispiele und wenden sie schon an (Tun), dann werden sie gemeinsam zusammengetragen, angeschaut und verglichen

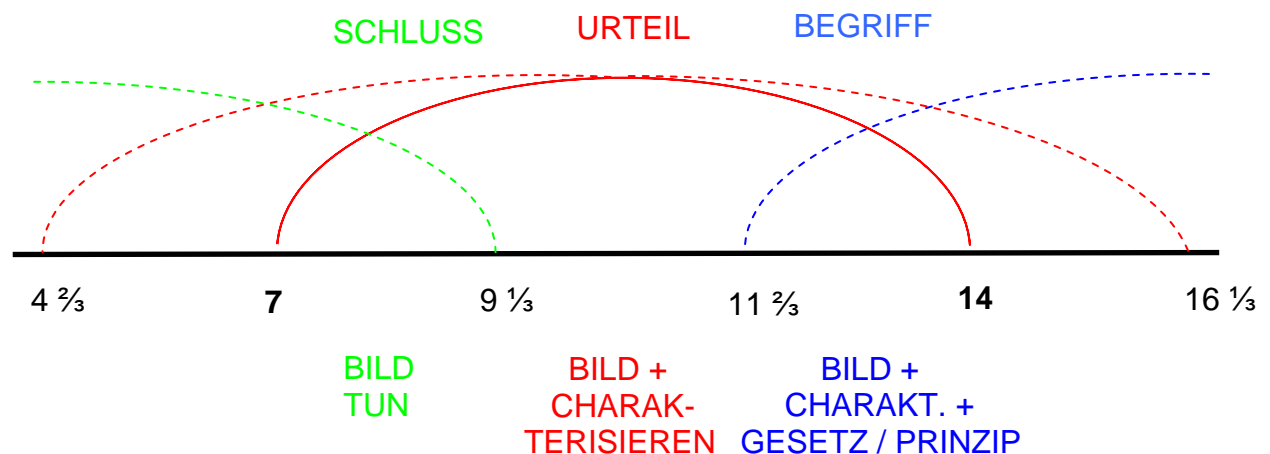
³² Vgl. Steiner 1993, S. 181, GA 301: „Man sollte in gewissermaßen in Betracht ziehen, dass man Geschichte vor diesem 12. Jahre an das Kind so heranbringt, dass diese Geschichte durchaus abgeschlossene, plastische Bilder erstens gibt, zweitens aber auch Spannungen und Lösungen der Gefühle anregt. ... Zusammenhängende Geschichte ist etwas, wofür das Kind erst gegen das 12. Jahr hin reif wird, ebenso zusammenhängende Geographie.“

(Charakterisieren), und schließlich wird auch hier das grammatikalische Gesetz gemeinsam gefunden (Gesetz, Prinzip).

Dieses Verfahren schließt direkt an die Beschreibung R. Steiners von Schluss, Urteil und Begriff in seinem erkenntnistheoretischen Werk an (Kapitel I, Abschnitt 4f). Es baut auf ihnen auf gestaltet sie in einer der Entwicklung des Kindes angemessenen Weise. *Bild* und *Tun*, wie sie für die Klassen 1 - 3 dargestellt wurden, bedeuten *Anschließen* an die Welt, in diesem Fall auch noch an den eigenen Leib und die eigenen Vorerfahrungen aus dem ersten Jahrsiebt. Das *Charakterisieren*, das über dem gesamten zweiten Jahrsiebt steht und ab dem 9. Lebensjahr besonders gepflegt werden soll, ermöglicht das ästhetische *Urteilen*, das Hin- und Zurückgehen, das Prüfen, das Ausbilden des Gemütsurteils. Durch das Finden *des Gesetzes, des Prinzips*, wird ab der 6. Klasse der *Begriff* erarbeitet, in Vorbereitung auf das selbständige intellektuelle Denken, das dann in der Oberstufe sorgfältig ausgebildet wird. Wesentlich ist, dass nicht in jeder Stufe additiv ein neues Verfahren hinzukommt, sondern dass die vorangegangenen Unterrichtsformen in umgewandelter Gestalt aufgenommen werden.

3.6 Resümee

Der rote Faden, der methodisch durch die Klassenlehrerzeit führt und auch für den Fremdsprachenunterricht Gültigkeit hat, ist hiermit dargestellt. Um das Ganze in der Übersicht zu verdeutlichen, sei eine zusammenfassende Skizze angeführt:



Es zeigen sich auch hier wieder Nachklänge und Vorbereitungsphasen. Das Tun des ersten Jahrsiebts klingt bis zum ersten Rubikon nach und das intellektuelle Urteil des dritten Jahrsiebts wird ab dem zweiten Rubikon sorgfältig vorbereitet. Das während des zweiten Jahrsiebts dominierende Gefühls- oder ästhetische Urteil wird vom Tun über das Empfinden zum intellektuellen Urteil hingeleitet. Es ist eine ausgesprochene Kongruenz zwischen den Entwicklungsstufen des Denkens und den methodischen Maßnahmen zu erkennen. Mit jeder neuen Entwicklungsstufe des Denkens ändert sich die Unterrichtsmethode in einer der Entwicklung des Kindes entsprechenden Weise. Diese Kongruenz erstreckt sich bis in den erkenntnistheoretischen Ansatz R. Steiners in Bezug auf Schluss, Urteil und Begriff. Die obige Fußnote (32) zeigt nochmal im Detail, wie sorgfältig R. Steiner die Behandlung des Unterrichtsstoffs auf die seelische Entwicklung des Kindes und auf seine Denkentwicklung abgestimmt hat.

Über allen drei methodischen Schritten steht das Bild in seinen drei verschiedenen Bedeutungen. Es steht immer am Beginn und stiftet den Rahmen, gibt den Zusammenhang, in dem das neu zu Lernende steht und stellt damit den neuen Stoff in einen sinnvollen Kontext. Es ist nicht beliebig, was wann und wie gelernt wird.

Hier zeigt sich ein weiterer Zusammenhang mit R. Steiners erkenntnistheoretischem Ansatz besonders markant in der Funktion des Bildes. Die Methode des Vom-Ganzen-ins-Einzelne-Gehen wird hier exemplarisch praktiziert (vgl. dieses Kapitel, Abschnitt 2.1 und Kapitel I, Abschnitt 3.6).

Auch R. Steiners erkenntnistheoretischer Ansatz, dass jeder Mensch ganz individuell seinen Weg des Denkens findet und aus sich heraus ergreift, wird methodisch unterstützt. Bereits im Kindergarten wird dem Kind durch die Art der Aufgabenstellung ermöglicht, sich aus sich heraus zu betätigen, ganz nach seinen Impulsen. Dies wird auch in der Schule, wie wir gesehen haben, ab der ersten Klasse methodisch angelegt (siehe dieses Kapitel, Abschnitt 2.1 - 2.1.2 und 3.7) und fortgeführt bis dahin, dass die Kinder in den oberen Klassen selbst die den Erscheinungen zugrunde liegenden Prinzipien oder Gesetze finden.

Die wachsenden Begriffe dienen als Mittel, zu früh von außen gegebene Festlegungen und Definitionen zu vermeiden und eine Beweglichkeit im Denken dadurch anzuregen, dass dieselben Dinge zu verschiedenen Zeiten unter verschiedenen Aspekten betrachtet und verstanden werden können. Dieses Thema wird auch im Curriculum aufgegriffen. Viele Inhalte des Unterrichts aus den Klassen 1 - 8 werden in der Oberstufe erneut aufgegriffen und dann unter ganz neuen Perspektiven selbstständig erarbeitet.

Die erwartungsvolle Stimmung und die mit ihr verbundene Sehnsucht nach dem Lernen und Verstehen, ja nach dem Leben selbst, sowie das Nicht-auf-jede-Frage-sofort-Antwort-Geben unterstützten ebenfalls die Selbständigkeit im Denken.

Auf unsere einleitende Fragestellung Bezug nehmend können wir festhalten: die ganze Methodik des Waldorfunterrichts ist darauf ausgerichtet die Ausbildung des Denkens besonders sorgfältig zu unterstützen.

3.7 Ergänzung: Freilassende Aufgaben

Wenn den Kindern immer das Bild an den Anfang gesetzt wird, mag einem die Frage kommen, ob man es nicht dadurch in Bedrängnis bringt. Nach den bisherigen Erörterungen ergibt sich, dass dies eher durch zu frühes Definieren geschieht und dass die oben gegebenen methodischen Maßnahmen gerade zur freien Handhabung mit dem Unterrichtsstoff führen sollen.

Ergänzend seien daher aus der Praxis einige wenige Beispiele für freilassende Aufgaben angeführt, die auf dem Prinzip des Bild-Gebens beruhen, um die Vielfalt dieser Methode anzudeuten.

Für die Klassen 1 - 3 mögen die bereits angeführten Beispiele aus dem Rechenunterricht genügen.

Das methodische Thema für die Klassen 4 und 5 ist das Bild-Geben und das Charakterisieren. Einer 5. Klasse wurden im Rahmen einer Pflanzenkundeepoche verschiedene Bäume geschildert, u. A. eine Eiche. Statt den Kindern nun die

Aufgabe zu geben, den Text nachzuerzählen, erhielten sie die Aufgabe: „Wie ist jemand, der wie eine Eiche ist?“ Dazu folgende drei Beispiele:

1. (Ohne Titel)

Ein Mensch, der wie eine Eiche ist, ist stark, mächtig und kräftig. Er ist standhaft, weicht nicht aus und lässt sich nicht umschmeißen. Fest verwurzelt steht er auf der Erde wie die Eiche. Er gibt anderen ab von dem, was er hat, wie die Eiche dem Eichhörnchen und dem Eichelhäher abgibt. Er ist sehr gastfreundlich. Wenn man einen Menschen zum Freund hat, der wie eine Eiche ist, kann man sehr glücklich sein, denn er wird treu und gerecht sein und einem seine starke Eichenhand entgegenstrecken.

Alexander B.

2. Der Eichenkönig

Es lebte einst ein alter, weiser König. Von klein an trieb er Sport, und von Jahr zu Jahr wurde er kräftiger und stärker. Er übte sich in vielen Mutproben, sodass er bald allen Gefahren widerstehen konnte. Wenn er sich etwas vorgenommen hatte, ging er dem zielstrebig nach, bis er es geschafft hat. Er ließ sich nicht befehlen, sondern er befahl. Seine Stimme war tief und dröhnend. Er liebte die Gerechtigkeit und gab jedem den richtigen Rat. So wurde er bei den Menschen immer beliebter und als starker König verehrt. Er wurde sehr alt.

Franziska M.

3. Der Eichenmensch

Er wacht morgens auf. Beim Frühstück gibt es Tee und keine Milch. Er ist wütend, weil er lieber Milch möchte. In der Schule trifft er seinen Freund, der eine neue Hose hat. Dieser fragt: „Wie findest du die Hose?“ Der Eichenmensch sagt: „Die finde ich nicht schön!“ Hier ist er ganz direkt. In der Pause kann er aber auch gut von seinem Brot abgeben. Als er nachmittags zu seinem Freund gehen will, kommt ihm ein anderer Junge entgegen und sagt: „Gehe doch nicht zu dem, komm lieber zu mir, du kriegst auch Schokolade.“ Doch der Eichenmensch bleibt stark und geht lieber zu seinem echten Freund. Er ist edel.

Christina B.

Die Beispiele zeigen, dass trotz der vollkommen verschiedenen Texte das Thema nicht verfehlt wurde. Zweifellos ist jeder dieser drei Menschen jemand, der wie eine Eiche ist. Besonders das unterschiedliche sprachliche Niveau zeigt, dass jedes Kind nach *seinen* Möglichkeiten hier gefordert wurde und seine Aufgabe bestens erledigt hat. Die Parallele zu der Aufgabenstellung 10 = ist deutlich. Einmal stand die Eiche, das andere Mal die 10 als Bild, das den Rahmen gibt. Dennoch gibt es unglaublich viele Möglichkeiten, beide Aufgaben zu lösen und dabei das Kind bis in sein Denken und seinen Sprachgebrauch individuell zu fördern und zu fordern. Dadurch, dass das Bild gegeben ist, ist es nicht beliebig, was geschrieben wird und dennoch lässt es frei und regt die Fantasie an - im Unterschied zur Fantastik. Der Bezug zu R. Steiners Erkenntnistheorie ist nach unseren Ausführungen evident.

Diese Methode lässt sich auf praktisch jedes Gebiet übertragen. Im Bruchrechnen können die Kinder einen Kreis malen oder aus Papier ausschneiden und ihn in so viele Bruchstücke zerlegen, wie sie wollen. Als Endergebnis muss Eins herauskommen, ob nun Viertel, Achtel, Vierundsechzigstel oder Fünfzehntel und Dreißigstel, oder andere Zahlen für die Lösung der Aufgabe verwendet wurden. Auch hier wird der Entdecker- oder Forschergeist im Kinde, das selbständige Denken angeregt.

In den Klassen 6 - 8 muss der Konjunktiv nicht dadurch geübt werden, dass Sätze des Indikativs in den Konjunktiv oder umgekehrt übersetzt werden. Eine Aufgabe kann auch heißen: „Hätte ich gewusst...“, oder „Wenn ich groß wäre...“, oder „Wenn ich Präsident wäre...“ Auch manche Abenteuer des Kolumbus können aus der Perspektive eines seiner Gegner oder Freunde schriftlich oder mündlich nacherzählt werden.

Im Zusammenhang mit Begriffen, die wachsen und mit dem Charakterisieren, schlägt R. Steiner vor, den Kindern einen lebendigen Begriff des Dreiecks beizubringen. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen. Man kann einen Eckpunkt *festhalten* und in der Vorstellung die anderen sich bewegen lassen, oder z. B. die Hypotenuse festhalten und die Katheten länger oder kürzer werden lassen und dafür einzelne Beispiele zeichnen. R. Steiner gibt selbst ein Beispiel,

wie dem Kind statt der Vorstellung eines ruhenden Dreiecks die eines beweglichen Dreiecks vermittelt werden kann. Darauf sei hier nur hingewiesen, da es für eine Darstellung zu umfangreich, aber inhaltlich sehr interessant ist. (Steiner 1993, S. 211f, GA 301).

Das Thema *Freilassende Hausaufgaben* wird in Waldorfschulen bisher nur vereinzelt aufgegriffen³³. Es scheint, dass es in der Lehrerschaft kein großes Bewusstsein davon gibt, und es benötigt zusätzliche Vor- und Nachbereitungen des Lehrers. Die wenigen hier erwähnten Beispiele mögen einen Eindruck davon vermitteln, dass durch diese Art der Aufgabenstellung nicht nur das Denken der Kinder angeregt wird, sondern dass das auch noch Freude bereiten kann.

4. EXKURS II: ERGEBNISSE DER NEUROBIOLOGISCHEN FORSCHUNG

An dieser Stelle seien einige Gesichtspunkte dargestellt, die einzelne von uns erörterte Fragen durch den aktuellen Forschungsstand aus neurobiologischer Sicht ergänzen. In den folgenden Darstellungen lehne ich mich dabei hauptsächlich an Ausführungen von M. Spitzer an.

4.1 Lernen - ein aktiver Vorgang

Lernen ist aus neurobiologischer Sicht kein passiver Vorgang, wie heute noch vielfach angesehen, sondern es ist „...ein aktiver Vorgang, in dessen Verlauf sich Veränderungen im Gehirn des Lernenden abspielen“ (Spitzer 2007, S. 4). Das bedeutet, dass das, was das Kind tut, was es lernt, sich nicht nur im Gehirn in sog. Repräsentationen manifestiert, sondern sich bis in die Strukturen seines Gehirns einprägt und diese ausbildet. „Wie Forschungsergebnisse insbesondere der vergangenen ca. 15 Jahre nachweisen konnten, baut sich das Gehirn in Abhängigkeit vom zu verarbeitenden Input ständig um, d.h. es werden neue neuronale Verbindungen geknüpft, um Eingangssignale besser verarbeiten zu können“ (ebenda, S. 119). Dabei werden die synaptische Verbindungen zwischen den Nervenzellen verstärkt. Das Gehirn ist plastisch gestaltbar, es ändert sich „...mit

³³ Besondere Aufmerksamkeit verdient daher in diesem Zusammenhang D. Brierleys Buch: „The Not Yet in the Now“ (Brierley 2006). Dort gibt es wunderschöne, sprachlich brillante Texte aus dem Englischunterricht - von Siebtklässlern geschrieben. Die hier geschilderte Aufgabenstellung ist dort zwar nicht das Thema, sie wird aber angewendet.

der Erfahrung auch in strukturell anatomischer Hinsicht“ (ebenda, S. 256). In diesem Zusammenhang wird von der Neuroplastizität des Gehirns gesprochen (ebenda, S. 94).

4.2 Üben macht den Meister

Damit geht einher, dass der Lernende sich durch das Lernen verändert. Je intensiver er etwas tut und übt, desto stärker finden sich die entsprechenden Spuren im Gedächtnis. *„Je intensiver wir uns mit Inhalten beschäftigen, desto eher lassen sie Spuren im Gedächtnis. Noch einmal: Ein bestimmter Inhalt wird nicht von einem Kasten zum nächsten weitergereicht (dieses Bild ist vollkommen falsch!), sondern im Kopf bearbeitet, von verschiedenen Arealen des Gehirns zugleich und interaktiv verarbeitet, es wird mit ihm geistig hantiert. Je öfter, je tiefer, desto besser für das Behalten“* (ebenda, S. 6).

4.3 Emotionale Beteiligung fördert den Lernprozess

Gute Lernergebnisse werden durch eine emotionale Beteiligung gefördert. In einer Studie von Cahill et al. konnte nachgewiesen werden, *„dass emotionale Beteiligung das Lernen erheblich verbessert“* (ebenda, S.159f). M. Spitzer pointiert: *„Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“* (ebenda, S. 160).

4.4 Angst lähmt, unverhoffte Bestätigung motiviert

Stress und Angst vermindern die Lernfähigkeit, während angstfreies Lernen und positive Erfahrungen für den Lernvorgang außerordentlich förderlich sind.³⁴ Bemerkenswert ist, dass immer dann, *„...wenn der Organismus eine bestimmte Erwartung hat und das Ergebnis des Verhaltens besser ist, als die Erwartung“* (ebenda S. 182), gelernt wird. In solchen Fällen, setzt der Körper Dopamin frei, das ein gutes Gefühl im Lernenden verursacht (auf Bestrafung reagiert es nicht).

³⁴ Vgl. Bauer 2006, S. 34f

4.5 Neues prägt sich besonders ein

Es wurde festgestellt, dass auch die Begegnung mit Neuem eine Freisetzung von Dopamin bewirkt. Auch J. Bauer beschreibt, dass Handlungen, die zum ersten Mal wahrgenommen werden, besonders starke Vorstellungen davon hinterlassen (Bauer 2006). Wesentlich ist nach M. Spitzer, dass beim Erlernen von Neuem an Bekanntes angeknüpft wird, und dass das neu Erlernte dann vielfältig angewendet werden kann: *„Es geht nicht um ein einzelnes Faktum, sondern um die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten und um die Anwendung des Gelernten auf viele Situationen und Beispiele“* (ebenda, S. 161).

4.6 Im Schlaf wird Gelerntes verarbeitet

In Bezug auf den Schlaf wurde festgestellt, dass nachts im Gehirn die Areale aktiviert werden, die zuvor Neues gelernt haben. Diese Nachverarbeitung hat offensichtlich eine Funktion der Verarbeitung des Gelernten. Forscher schließen, dass *„...Kortex und Hippokampus³⁵ durch diesen Vorgang funktionell verbunden, also synchronisiert werden“* (ebenda, S. 124). Auf diesem Forschungsgebiet steht die Neurobiologie noch in ihren Anfängen.

4.7 Erst Können, dann Wissen

„Fast alles, was wir gelernt haben, wissen wir nicht, aber wir können es“ (ebenda, S. 59). Für das Erlernen der Sprache z. B. erweist es sich nach Spitzer, aufgrund verschiedenster Untersuchungsergebnisse als wesentlich, dass wir vom Können ausgehen, und dieses implizite Wissen danach explizit machen. Wir können das auf das im letzten Abschnitt (3) geschilderte Aufbauen auf dem Tun beziehen, und auf das Zum-Bewusstsein-Bringen von Bekanntem (vgl. Kapitel II, Abschnitt 17.1 und Kapitel III, Abschnitt 3). Was bereits gekonnt wird, soll danach ins Bewusstsein gerufen werden. Dies soll aber nicht auf dem Wege des Erlernens einzelner Fakten, oder allgemeiner Regeln gelernt werden. *„Nein! Es wird dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten ...und aus diesen Beispielen die Regeln selbst produzieren“* (ebenda, S. 76).

³⁵ Kortex: Großhirnrinde. Im Kortex werden Repräsentationen der Außenwelt an bestimmten Orten lokalisiert. Hippokampus: zwei im Inneren des Schläfenlappens liegende Teile der Großhirnrinde, die für das Erlernen von Neuem aktiviert werden.

4.8 „Freilassende Aufgaben“

M. Spitzer betont, dass es in Bezug auf den Mathematikunterricht besonders wichtig ist, den Kindern zu ermöglichen eigene Lösungen zu finden: *„Es kommt in den Schulen darauf an, dass man Kindern diese natürliche Neugierde im Hinblick auf die Zahlen nicht austreibt, sondern dass man mit ihr arbeitet. Kinder kommen mitunter auf eigenartige Lösungswege für einfache mathematische Aufgaben. So etwas ist zu belohnen und nicht zu bestrafen. Es geht nicht darum, die Lösung zu finden, die auch der Lehrer gefunden hat, sondern darum, durch Anwendung allgemeiner Prinzipien überhaupt eine Lösung zu finden. Hierin zeigt sich mathematisches Denken“* (ebenda, S. 268). Um dem Kinde dies zu ermöglichen, ist eine ganz andere Art der Aufgabenstellung nötig, als die bisher im Mathematikunterricht gepflegte.

4.9 Lernen aus eigenem Antrieb

Für den Erfolg des Lernens ist das freiwillige Üben in hohem Maße verantwortlich. *„Untersuchungen haben ergeben, dass das freiwillige Üben, ohne Druck von außen und auch ohne einen Lehrer, der daneben steht, am besten vorhersagt, wie gut jemand in einem bestimmten Bereich wird. ... Es liegt an uns, die Randbedingungen im Unterricht so zu setzen, dass bei jedem einzelnen Schüler (und weiß Gott nicht nur in der Mathematik) die Teufelskreise durch virtuose Kreise ersetzt werden“* (ebenda, S. 271f).

4.10 Reifungsphasen des Gehirns

In Bezug auf die Reifung des Gehirns konnte wissenschaftlich nachgewiesen werden, dass bestimmte Areale erst nach und nach reifen, und dass erst um die Pubertät herum und teilweise noch danach, diejenigen Teile des Gehirns myelinisiert³⁶ werden, die für die höchsten geistigen Fähigkeiten des Menschen in Anspruch genommen werden. Dies hat zur Folge, dass ein Kind auch nur das verstehen kann, was ihm aufgrund seiner ausgebildeten Strukturen möglich ist. *„Ganz allgemein gilt: Wird ein einfaches System mit komplexem Input konfrontiert, so bemerkt es diese Komplexität gar nicht, sondern behandelt den Input, als wäre er*

³⁶ Myelinisieren: Isolieren von Nervenfasern mit Myelin, was die Geschwindigkeit der Nervenleitung erhöht.

völlig zufällig. Gelernt wird unter solchen Umständen - nichts“ (ebenda S. 234). Wenn Kinder frühzeitig nachplappern, was ihnen „eingetrichtert“ wurde, heißt das nicht, dass sie damit etwas wirklich gelernt haben, da sie das, was ihnen vermittelt wurde, noch gar nicht begreifen können. „Gerade weil das Gehirn reift und gleichzeitig lernt, ist gewährleistet, dass es in der richtigen Reihenfolge lernt. Dies wiederum gewährleistet, dass es überhaupt komplexe Zusammenhänge lernen kann und auch lernt“ (ebenda S. 235).

4.11 Mittun aktiviert

Die Entdeckung der Spiegelneurone³⁷ hat zu weiteren interessanten Ergebnissen geführt. So hat man festgestellt, dass sie am stärksten feuern, wenn jemand dazu aufgefordert wird, eine Handlung simultan zu imitieren. Das spricht sehr dafür, Kinder im Unterricht in niedrigen Klassen simultane Bewegungen zu Versen und Spielen machen zu lassen.

4.12 Lernen durch den Mitmenschen

Des Weiteren zeigte sich, dass Spiegelneurone nur dann aktiv werden, wenn eine handelnde Person wahrgenommen wird, nicht aber, wenn anhand von irgendwelchen künstlichen Hilfsmitteln eine Aktion ausgeführt wird. (Bauer 2006) Die Frage, was vor allem kleine Kinder in Fernseh- oder Computerprogrammen lernen können, erübrigt sich damit.

4.13 Exkurs: Woher kommen die Gedanken?

Spitzer hält in seinen Ausführungen fest, dass Lernen „sich jeder selbst“ produziert und dass Gehirne nichts vermittelt bekommen, sondern selbst produzieren (beides Spitzer 2007, S. 417). Auch Bauer beschreibt das Gehirn als „...Zentralstelle der biologischen Selbstorganisation des Menschen...“ (Bauer 2006, S. 156). Dieser Standpunkt wird heute im Allgemeinen so vertreten.

³⁷ Spiegelneurone aktivieren im Gehirn eines Beobachters die entsprechenden Zentren, die er verwenden würde, wenn er eine wahrgenommene Handlung selbst ausführen würde. Auf diese Weise aktivierte Nervenzellen „feuern“ ihre bioelektrischen Signale, und dieses Feuern kann gemessen werden.

Wie wir schon in Kapitel I, Abschnitt 3.2 gesehen hatten, sieht R. Steiner nicht das Gehirn als den Ursprungsort der Gedanken an. Auch er spricht von Spiegelung, aber von einer Spiegelung der Gedanken am Gehirn (vgl. Anmerkung in Kapitel I, Abschnitt 3.8) und nicht davon, dass das Gehirn die Gedanken produziert. Nach R. Steiner ist es das Ich des Kindes, das das Gehirn erst von außen strukturiert (vgl. Kapitel II, Abschnitt 2.5), das sich sozusagen selbst das Organ erst zubereitet, dessen es sich später für das Denken bedient. *„In demselben Maße, als das Ich hereindringt, beginnt der Mensch Ich zu sich zu sagen und die Dinge auf sich zu beziehen. Vorher ist das Ich von außen tätig. Da muss zum Beispiel die feinere Gliederung des Gehirns ausgebaut werden, und das tut das Ich und kann es nur tun, solange es noch nicht mit dem Organismus innig verbunden ist.“* (Steiner zit. n. Huber-Reebstein / Huber 1992, S. 414)

Solange das Ich des kleinen Kindes damit beschäftigt ist das Gehirn zu strukturieren, hat es kein Bewusstsein seiner selbst. *„Dasselbe, was uns später bewusst wird, arbeitet erst an unserem physischen Gehirn in den ersten Lebensjahren. Es ist sozusagen nur eine Änderung der Aufgabe des Ich. Erst arbeitet es an uns, dann in uns* (Steiner zit. n. Huber-Reebstein / Huber 1992, S. 411). Wenn oben von der Neuroplastizität des Gehirns gesprochen wurde, so ist es nach R. Steiner das Ich, das diese plastisch gestaltende Tätigkeit ausführt: *„Es ist wirklich ein Plastiker zuerst, dieses Ich, und es ist unsagbar, was dieses Ich an der Formung selbst dieses physischen Gehirns leistet. Ein gewaltiger Künstler ist dieses Ich“* (ebenda). Wie wir in Kapitel I gesehen haben, bedeutet Denken nach R. Steiner nicht nur ein Verknüpfen von Begriffen sondern auch ein Wahrnehmen der Ideen und diese beiden Tätigkeiten übt das Ich zusätzlich zu den eben beschriebenen aus. Das Lernen als ein aktiver Vorgang beruht auf der Ideen wahrnehmenden und Begriffe verknüpfenden Tätigkeit des Ich, das aus sich selbst heraus tätig ist.

Nach diesem Seitenblick auf einzelne Ergebnisse der neurobiologischen Forschung wollen wir abschließend noch einen weiteren Seitenblick auf aktuelle Entwicklungen in der bildungswissenschaftlichen Diskussion tun, insbesondere auf die Bedeutung der Bildungsstandards in den USA.

5. EXKURS III: BILDUNGSSTANDARDS IN DEN USA

Heute geht es beim Lernen vielfach um „Concept formation“, um theoretisch abfragbares, fertiges Wissen (vgl. Dahlin et al. 2008). Ein Beispiel dafür sind die in den USA entwickelten Standard-Testverfahren. Wir wollen diese stellvertretend für andere Methoden in den Mittelpunkt stellen, um den Unterschied im Ansatz der Erziehungsmethoden zu verdeutlichen. Dieses Verfahren steht offensichtlich erst am „Anfang seiner Karriere“ und im radikalen Gegensatz zu den Zielen und Methoden der Waldorfpädagogik.

Wir erleben in der Bildung eine enorme Standardisierung in allen Lernbereichen. Aus Gründen der Gerechtigkeit soll kein Kind in der Bildung zurückgelassen werden. Im Jahr 2001 ist in den USA der „No Child Left Behind Act“ in Kraft getreten. Dadurch wird den Schulen mehr Verantwortung übertragen und den Eltern ermöglicht, die Schule für ihre Kinder frei zu wählen.

Nach einem Konzept Milton Friedmans (Chicago-School of Economics) erhalten die Eltern Bildungsgutscheine für ihre Kinder, mit denen sie diese an der Schule ihrer Wahl anmelden können. Um die Bildungsstandards sicherzustellen, wurden flächendeckende Schulleistungstests, sog. „High Stake Tests“ (HST) eingeführt, die die bisherigen Testverfahren in ihrem Umfang und ihren Inhalten bei weitem übertreffen. Diese Tests werden so genannt, *„...weil sie ausgeklügelte, hoch standardisierte und validierte standardorientierte Testaufgaben enthalten. High Stake Testing (HST) ist ein spezifischer Reformansatz, der die Vergabe von Belohnungen und Sanktionen für Schulen an die Ergebnisse solcher Vergleichstests bindet. Die schulischen Leistungsergebnisse und das damit verbundene Schulranking werden veröffentlicht.“* (Schirp 2006, S. 246).

5.1 Folgen des High Stake Testing

Erfolgreiche Schulen werden sanktioniert, die Gehälter der Lehrer werden von ihren Leistungen abhängig gemacht, d.h. sie werden unter Umständen gekürzt. Dies hat u.a. zur Folge, dass Lehrer ihren Schülern raten, wenn ein Test geschrieben wird nicht zur Schule zu kommen, oder dass sie sich gezwungen sehen, ihnen bei den

Tests zu helfen. Außerdem werden Schüler, die das Leistungsniveau einer Klasse mindern, von den Schulen verwiesen. Sowohl die Kosten, als auch der pädagogische Wert der Tests werden von vielen Pädagogen in Frage gestellt. Das Schüler-Lehrer und Lehrer-Schüler Verhältnis steht hauptsächlich unter dem Aspekt des Nutzens: „Was bringst du mir?“ Der Unterricht wird auf ein reines Abfragesystem reduziert. Es wird „out-put-orientiert“, ergebnisorientiert unterrichtet. Der Weg zwischen „In- und Output“ wird als pädagogische Frage gar nicht erörtert. Das Testergebnis ist entscheidend. Zusätzlich zu den Tests finden Tests zum Üben statt. *„Nichols und Berliner (Nichols/Berliner, 2005, S. 89) konstatieren in ihrer Studie, dass zum Beispiel ein Drittel der befragten Lehrer/-innen angibt, mehr als 60% der Unterrichtszeit für den Test aufzuwenden, der im Staat North Carolina eingesetzt wird“ (Schirp, 2006, S. 247).* Lernen wird organisiert, indem allgemeines Wissen auf abfragbare, messbare Daten reduziert wird. Den Kindern werden Aufgaben gegeben, die vorgegebene, von Wissenschaftlern vorgedachte, messbare Antworten erwarten. Die Ergebnisse sind vorgeplant, festgelegt und müssen erfüllt werden. Manche erwarteten Antworten entbehren nicht einer gewissen Spitzfindigkeit: es soll besonders das intellektuelle Vermögen der Kinder standardisiert werden.

Dies mag vielen als ganz selbstverständlich erscheinen, weil sie es so gewohnt sind. Es stellt sich aber doch die Frage, ob das so sein muss? Wenn die Kinder die Antworten wissen, können sie sie ankreuzen, wissen sie sie nicht, müssen sie sie erraten. Was lernen sie dabei? Die Untersuchungsergebnisse der Studie von Nichols und Berliner sind verheerend. Hier seien nur einige zitiert: *„Die zentralen Leistungsmessungen geben kein realistisches Bild der Schülerleistungen wieder“.* *„Wenn Testergebnisse mit Rankings und Sanktionen gekoppelt werden, leisten sie offensichtlich einem institutionalisierten Betrug Vorschub“.* *“...das Schulcurriculum [wird] thematisch immer enger, immer testkonformer...”* Lehrer werden *„in die Rolle von (möglichst erfolgreichen) Testvorbereitern gedrängt“.* (Alle Zitate Schirp, 2006, S. 247) Abschließend noch ein letztes Zitat aus Schirps Artikel aus einer Studie des Center on Educational Policy: *„Befragt wurden 15.000 (sic!) Schulbezirke. 71% berichteten davon, dass sie angesichts der zentralen Tests und der Notwendigkeit, dabei gut abzuschneiden, Fächer wie Geschichte, Musik, Kunst radikal zusammengestrichen haben. In einigen Schulen wird nichts anderes mehr unterrichtet, als Mathematik und Englisch“ (ebenda, S. 247).*

Was geschieht mit Kindern und mit Lehrern, wenn ihr Schulleben so aussieht? Was geschieht mit ihnen, wenn sie ständig unter Druck, Angst und Stress stehen und wenn sie ihr Denkvermögen permanent in vorgedachte Formen einpassen müssen? Wir haben im letzten Abschnitt gesehen, dass Druck, Angst und Stress extreme Verhinderer des Lernens sind - auch für Erwachsene. Wie kann dieser *Teufelskreis durch virtuose Kreise ersetzt werden?* (s.o.) Und: Welche Art des Denkens wird den Kindern da vermittelt? Welcher „Denkstil“ (Fleck, 1999) wird dadurch ausgebildet?

Der schwedische Forscher Bo Dahlin stellt in seinem Artikel *“The Primacy of Cognition - or of Perception? A Phenomenological Critique of the Theoretical Bases of Science Education”* fest: *„In education we are primarily concerned with learning and development, and when this concern is solely focused on the formation and development of concepts, I call this cognitivism... This is not to say that theories of the development of scientific cognition are irrelevant to educational research and practice. They can certainly be of help in fostering students’ understanding of science. Therefore, my critique is not directed towards such cognitive theories as such, but towards cognitive-ism. Cognitivism means letting conceptual, theoretical cognition constitute the central theme of all research practice, dealing with teaching, learning and the development of knowledge. The acquisition of concepts then becomes the primary and most important aim of schooling. As Säljö (1995) has noted, concept formation is almost turned into a ‘pedagogical drug’”* (Dahlin 2001, S. 459f).

„Concept formation“, konzeptuelles, theoretisches Wissen und „*Outputorientierung*“ (Schirp, 2006, S. 248) sind heute, wie oben gezeigt, eines der selbstverständlichen Kriterien und Messlatte in den Erziehungswissenschaften. Sie gehören auch bei uns zu den Standards.

IV. WELCHE ASPEKTE UND FRAGEN ERGEBEN SICH FÜR DIE AUSBILDUNG DES WALDORFLEHRERS?

Mit der Frage nach Aspekten für die Ausbildung von Waldorflehrern gelangen wir zu unserer letzten, nur kurz behandelten Fragestellung. Die in dieser Arbeit beschriebenen Kapitel stellen jedes für sich schon eine beachtliche Herausforderung für jeden „normal“ denkenden Menschen dar. Wer als Student an ein Waldorflehrerseminar kommt, wird in seiner gedanklichen Grundfeste und in seinen Denkgewohnheiten herausgefordert. Zudem muss er ein breites Spektrum von Fächern und Inhalten bewältigen. Sein Studium ist weit gefächert angelegt und umfasst Wissenschaft, Kunst und Waldorfpädagogik. Dazu gehört, dass er

- sich seine Fachgebiete auf wissenschaftlichem Niveau erarbeitet,
- Methodik und Didaktik studiert,
- die Menschenkunde studiert, sich mit ihr auseinandersetzt und sie vertieft,
- sich auf die Elternarbeit vorbereitet, die zusätzlich einen großen Teil seiner Arbeit in Anspruch nehmen wird,
- sich in Praktika mit den Schülern und dem Unterrichten vertraut macht,
- und dass er sich, zusätzlich zu verschiedenen künstlerischen Fachrichtungen, in den sog. Lehrerkünsten³⁸ übt (Musizieren, Plastizieren, Sprachkunst).

Wir wollen kurz einige Gesichtspunkte schildern, die für die Waldorflehrerausbildung relevant sind.

1.1 Der Lehrer als Lernender

Wer Klassenlehrer wird und später über 8 Jahre jeden Tag etwas Neues zu unterrichten hat - und das in ganz verschiedenen Fachgebieten (vgl. Kapitel III, Abschnitt 3), sieht sich im Studium einer unglaublich großen Vielfalt von Themen und Fachgebieten gegenüber, die er intensiv studiert. Natürlich ist innerhalb von 4 - 5 Jahren nicht alles lernbar, was in 8 Jahren gewusst werden muss, und das wird auch nicht erwartet. Sicher, der Lehrer muss fachlich kompetent sein und sein Werkzeug professionell beherrschen. Das kann während des Studiums gelernt werden. Vor

³⁸ Vgl. Kiersch 1978, S 48f

allem soll der Lehrer aber zugleich ein Lernender bleiben. Das ist, was auf die Kinder wirkt, wenn er unterrichtet. Das Selber-Initiative-Haben, das Suchen, Mit-Fragen-Leben (auch unverstandenen aus der Menschenkunde) und Antworten-Finden ist, was ein lebendiges Hin- und Herwirken zwischen Schülern und Lehrern bewirkt. Das ist in der Waldorfpädagogik die Stelle, wo es „feuert“ (vgl. Spiegelneuronen), wenn die Begeisterung für die Sache, aber auch das Staunen und Wundern in Schülern und Lehrern zusammenkommt. Dies entspricht dem in dieser Arbeit geschilderten Begriff des Denkens: Jeder, egal wieviel er weiß oder was kann, ist diesbezüglich immer in einem Entwicklungsprozess. Ein Lehrer kann nicht mit fertigem Wissen vor einer Klasse stehen und dieses wohl portioniert und fertig weitergeben, auch wenn er professionell seine Inhalte beherrschen muss. Es kommt darauf an, dass er sich in all den Gebieten schult, die hier geschildert wurden, und dabei selbst weiter entwickelt. Welche Mittel können ihm dafür an die Hand gegeben werden?

1.2 Selbsterziehung und Selbstumgestaltung durch künstlerisches Üben

Für die Ausbildung eines lebendigen Denkens spielt die Wahrnehmung, wie wir gesehen haben, eine große Rolle, ebenso die freie Initiative. Die Frage ist, wie eine Ausbildung das ermöglicht.

Ein wesentliches Mittel sich selbst zu erziehen und umzugestalten ist die Kunst. In der Kunst gestalten wir, wir formen, kreieren, beobachten, was wir tun und was wir getan haben, wir ändern, passen an, versuchen es von Neuem, betrachten von verschiedenen Seiten, wir fühlen, wir spüren nach, wir lauschen, verfolgen, wie etwas klingt oder aussieht, wir werden immer aufmerksamer, wir wiederholen, werden geschickter, fügen hinzu, nehmen weg, wir betrachten es vom ästhetischen Gesichtspunkt, werden schließlich ein Experte in verschiedenen Techniken, benötigen Initiative, Vorstellungsvermögen, Fantasie, Kreativität, Geduld, Beharrungsvermögen, Ausdauer, Disziplin, und indem wir all dies üben, gestalten wir uns um.

Während des gesamten Prozesses sind wir der Tätige und beobachten zugleich, was wir tun, wie wir es tun und was wir hervorbringen oder unterlassen. Das ist ein Erüben des Erkenntnisprozesses. Alle diese Qualitäten benötigen wir als Lehrer. Wenn wir uns auf diese Weise betätigen, werden wir selbst und das Kunstgebiet, in

dem wir uns betätigen, unser *Vor-Übfeld*, bevor wir in der Schule mit den Kindern umgehen.

Bei der künstlerischen Betätigung im Studium kommt es nicht so sehr auf das Ergebnis an, darauf, ob das Werk gezeigt oder aufgeführt wird, auch wenn die Aufführung oder Ausstellung selbstverständlich als krönender Abschluss dazu gehören. Der wesentliche Punkt ist der kreative Prozess der (Selbst-) Umgestaltung und das Üben der Wahrnehmung.

Natürlich gibt es auch andere Schulungsgebiete für das Wahrnehmen, wie das Wachstum der Pflanzen, Sternenbeobachtungen, das Wetter, physikalische oder chemische Experimente u.v.m. Alle diese Gebiete müssen durch Schulung im Denken ergänzt werden, und gerade physikalische Experimente sind für solche Zwecke hervorragend geeignet.

Künstlerisches Üben ist also ein Mittel, durch das der zukünftige Lehrer sich selbst umgestalten kann.

1.3 Praktika

Die Beispiele des künstlerischen Übens und das inhaltliche Studium der einzelnen Fachgebiete dienen der Vorbereitung, um sie dann an den Kindern in der Schule anzuwenden und zu überprüfen. Im Unterricht gilt es nicht nur, was man sich fachlich angeeignet hat, zu bewerkstelligen, sondern zusätzlich soll sich der Lehrer intensiv mit der Menschenkunde auseinandersetzen. Dadurch verbindet er sich nicht nur auf einer emotionalen und fachlich-inhaltlichen Ebene mit den Schülern, sondern er begleitet sie in ihrer Entwicklung, ihren inneren Prozessen, ihren manchmal unausgesprochenen Fragen, und er versucht Lösungen zu finden für die Schwierigkeiten, mit denen einzelne Kinder zu kämpfen haben.

Bedeutet das künstlerische Üben ein Sich-Umgestalten und ein Sich-selbst-zum-Wahrnehmungsorgan-Machen, so ist das Erproben in den Praktika ein Üben in der Wahrnehmung der Schüler und der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit ihnen.

Dies muss in vorbereitenden Kursen auch geübt werden. Es reicht nicht, Studenten einfach in die Schule zu schicken. Wenn sie kein inneres Bild von der Entwicklung des Kindes und von der Methodik haben, werden sie nicht genügend wahrnehmen können und u.U. auch nicht verstehen, warum etwas geklappt oder nicht geklappt hat. Dies ist zwar eine erkenntnistheoretische Frage, die wir nicht erörtert haben, sie

sei aber hiermit angesprochen. Das bedeutet, dass in der Vorbereitung und begleitend zum Praktikum die menschenkundlichen, die inhaltlichen, die didaktischen und die künstlerischen Aspekte nicht nur theoretisch abgehandelt werden, sondern vor allem auch geübt werden müssen. Um das Bild aus der Methodik aufzugreifen: Es geht um das Tun und um das Bild.

1.4 Wissenschaftliches Arbeiten

Wir können das künstlerische Üben, die Umgestaltung, das suchende, tastende Urteilen mit dem Charakterisieren in der Methodik und mit dem Gefühlsurteil in Verbindung bringen. Der Student erprobt es im Tun in Bezug auf den künstlerischen Gegenstand und auf sich selbst und wendet denselben Prozess während der Praktika in Bezug auf den Umgang mit den Schülern und das Bewältigen des Unterrichtsstoffes an. In der wissenschaftlichen Arbeit / Diplomarbeit wird dann das Erarbeitete auf eine neue Stufe, auf die Begriffsebene gebracht. Die hier betont herausgegriffenen Aspekte der Umgestaltung des zukünftigen Lehrers sollen nicht den Eindruck erwecken, als gäbe es nicht auch noch genügend Fachspezifisches und Inhaltliches im wissenschaftlichen Kontext und auf wissenschaftlichem Niveau zu studieren. Da dies so selbstverständlich ist, sei es hier nur ergänzend erwähnt.

1.5 Der Lehrer als wahrnehmender Künstler

Wer diesen Weg durchschritten hat, sich die Themen und Fachgebiete, die Kunst und die Wissenschaft, das Praktizieren und das Arbeiten mit Eltern und Kollegen geübt hat, steht am Ende nicht als Wissender, als Produzent, als Coach oder Entertainer oder als Vorbereiter auf Tests vor den Kindern, der „outputorientiert“ (Schirp 2006) unterrichtet (vgl. Kapitel III, Abschnitt 5.1), sondern er wird ein Wahrnehmender dessen, wessen das Kind bedarf. Dann geht es darum, dass er die Stunden mit Hilfe der methodischen Mittel, die wir beschrieben haben, künstlerisch so gestaltet, dass jedes Kind beim Lernen das ihm Entsprechende sich herausnimmt.

1.6 Fragen

Inhaltlich ergibt sich die Frage der Methode, wie die Ergebnisse dieser Arbeit den Studenten vermittelt werden können. Einfach lesen lassen? Das würde mehr oder

weniger einem empiristischen Umgang mit der Sache entsprechen. Die Welt ist gegeben und du nimmst sie auf. Dozieren? Steiner sagt dies und dies und dies: das wäre ein an Kant anknüpfender Rationalismus, der dem Studenten aufoktroiiert würde. Was würde einem künstlerischen Umgang entsprechen? Seminaristisch arbeiten? Wie? Welche Art der Aufgabenstellung würde auf dieser Ebene freilassenden Aufgaben entsprechen? Wie können Studenten Begriffe vermittelt werden, die wachsen können? Wie kann der Inhalt so vermittelt werden, dass er lebendig ist und nicht zu einer Schablone erstarrt? Wie können die Studenten angeregt und dabei frei gelassen werden?

Die Frage an den Dozenten bleibt: Wie gibt er Kurse so, wie betreut er Studenten im Praktikum auf die Weise, dass der Student sich in seiner Auseinandersetzung und in seinem Denken frei entfalten kann? Wie ermutigt er den Studenten, wie vermittelt er ihm das notwendige Werkzeug, die notwendige Technik, damit er seinen eigenen Weg, seine eigenen Gesichtspunkte für das Unterrichten finden kann? Es geht dabei um die Freiheit in der Erziehung und um die Freiheit und Autonomie des Einzelnen, des zukünftigen Lehrers. Letzten Endes sind dies Fragen, die jeden Dozenten bewegen, auch wenn er schon viel Erfahrung hat. Auch er bleibt ein Lernender und seine Kunst des Unterrichtens entsteht auch jeden Tag neu.

2. ZUSAMMENFASSUNG

Wir haben einen weiten Bogen gespannt.

Im Zusammenhang mit unserem einleitenden Kapitel: „Der Denkbegriff R. Steiners“ können wir festhalten: R. Steiner geht von einem erweiterten Denkbegriff aus, einem lebendigen Denken, das geübt werden kann. Das Ich des Menschen ist dasjenige, das den Erkenntnisakt vollzieht. R. Steiners Ansicht nach entsteht die Erkenntnis erst durch das Verknüpfen von Wahrnehmen und Denken. Das Denken ist in sich vollständig und folgt seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten. Es ist das Werkzeug der Erkenntnis, das die den Erscheinungen zugrunde liegenden Gesetze findet. Diese müssen durch das Denken wahrgenommen werden. Sie hängen nicht vom Erkennenden ab, sondern sind in der Welt vorhanden. Der Erkennende muss sich darin schulen, sie mit seinem Denken wahrzunehmen. Das Finden dieser Gesetze oder Ideen im Akt des Erkennens ist ein schöpferischer Akt, der durch den

Denkenden vollzogen wird. Dadurch verschmilzt das Denken in einer Union mystica mit den dem zu Erkennenden zugrunde liegenden Gesetzen.

Inwiefern sich dieser Denkbegriff von heute üblichen Begriffen des Denkens unterscheidet, wurde in der Auseinandersetzung mit dem Rationalismus und dem Empirismus deutlich.

Unser zweites Kapitel „Wie entwickelt sich das Denken des Kindes zwischen dem 3. und 21. Lebensjahr?“ diente dazu die Frage zu erörtern, ob es in R. Steiners Werk eine einheitliche Anschauung über eine Entwicklung des Denkens des Kindes gibt. Die einzelnen Entwicklungsschritte konnten detailliert in ihrem menschenkundlichen Kontext dargestellt werden. Es zeigte sich dabei, dass R. Steiners Werk nicht nur eine einheitliche Anschauung über eine Entwicklung des Denkens des Kindes zugrunde liegt, sondern dass diese sich aus seinen menschenkundlichen Grundlagen in gewisser Weise *herausschält*, ähnlich wie sich das Denken in seinen Darstellungen aus der leiblichen Entwicklung des Kindes herausgeschält oder herausgelöst hat.

Hier können wir zusammenfassend festhalten, dass die Entwicklung des Denkens Ergebnis und Ausdruck der Umgestaltungsprozesse ist, die sich während der Kindheit durch den Ätherleib, den Astralleib und das Ich vollziehen. In diesen Jahren findet ein übendes Praktizieren des Denkens erst im tastenden Denken, dann im bildhaften Denken und schließlich im abstrakten Denken statt. Die Entwicklung des Denkens wird von R. Steiner auch als ein sukzessives Herauslösen erst aus dem Leiblichen und dann aus dem Seelischen des Kindes beschrieben, bis es sich in seiner geistigen Betätigung des Intellekts und seiner spirituellen Intentionen frei betätigen kann.

Die Prozesse des Denkens vom Erproben am Tun über das Erproben am eigenen Empfinden hin zum Verstehen des Abstrakten bauen aufeinander auf und können nicht übersprungen werden; sie können aber früher oder später einsetzen, das hängt von der Entwicklung des Kindes ab. Es gibt für jede Phase der Entwicklung Vor- und Nachbereitungen, Überlappungen, die Schicht um Schicht aufeinander aufbauen und ineinander übergehen. Dennoch lässt sich jede einzelne Stufe deutlich beschreiben. Die neuen Schritte innerhalb der Denkentwicklung vollziehen sich sprunghaft. Das Ich ist dasjenige, das sich im Denken betätigt und während dieser Jahre immer in ein

neues Verhältnis zu sich selbst und zur Welt setzt. Erst erlebt es sich als eins mit der Welt, dann erlebt es sich als ihr gegenüber, noch eingebettet in ein seelisches Verhältnis zur Welt, zum Du des anderen. Dann folgt die Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Erkenntnisfähigkeiten, die an Freunden und Gegnern in der Sache erprobt und diskutiert, gesucht und gefunden werden. Dass R. Steiners Ansicht nach der junge Mensch erst gegen sein 20. Lebensjahr hin wirklich für seinen eigenen, autonomen Erkenntnisweg ausgestattet oder reif ist, ergibt sich aufgrund seiner menschenkundlichen Darstellungen. Erst dann steht er als Ich unter, mit und neben den anderen erkennenden „Ichen“.

Auch wenn das Denken des Kindes erst um das 20. Lebensjahr ganz ausgebildet ist, ist das Kind doch von der frühesten Kindheit an in jeder Entwicklungsstufe selbst dasjenige, das es frei aus sich heraus betätigt. Es soll dazu vom Erwachsenen angeregt und nicht durch ihn behindert werden.

Wir haben in diesem Kapitel auch gesehen, dass R. Steiners erkenntnistheoretische Ansätze in seinem Verständnis der Entwicklung des Denkens des Kindes eine Rolle spielen. Das Denken, das als Wahrnehmungsorgan durch Üben sorgfältig ausgebildet werden muss, das an das Leben anschließt, es urteilend bewertet und schließlich erkennend versteht und begreift, wird hier eins mit der Anschauung über die Entwicklung des Denkens. Auch die erkenntnistheoretischen Begriffe der Synthese und Analyse finden Eingang in seine Didaktik.

Die Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen von Piaget zeigt, dass wir eine große Übereinstimmung in Bezug auf die beschriebenen Denkentwicklungsschritte finden können, dass aber der denkerische Ansatz der beiden, wenn auch manchmal ganz nahe beieinander liegend, doch in ganz verschiedene Richtungen geht.

Unser drittes Kapitel: „Auf welche Weise wird die Entwicklung des Denkens des Kindes in der Waldorfpädagogik methodisch-didaktisch unterstützt?“ ergab, dass bereits von der ersten Klasse an methodisch ein großer Wert darauf gelegt wird, das Denken des Kindes vielseitig anzusprechen. Seine Fantasie, sein Empfinden sollen angeregt werden, es soll sich tätig üben und nicht in vorgegebene Strukturen hineingepresst werden. Analyse und Synthese, lebendige Begriffe, der Umgang mit

Unverstandenen, sie alle werden während der ganzen Schulzeit so verwendet, dass im Kind der Forscher- und Entdeckerdrang, die Sehnsucht die Welt zu verstehen und zu erkennen wach gehalten werden. Von Klein auf will das Kind lernen, das haben auch die neurowissenschaftlichen Untersuchungen bestätigt, und wenn Schulfrust all zu früh einzieht, hat das auch mit der Methode des Unterrichtens zu tun.

Die drei methodischen Schritte, die wir für das Unterrichten beschrieben haben, mussten erst mal aus ihrem Versteck hervorgeholt werden. Es ist schon bemerkenswert, dass R. Steiner sich so vielfältig zu den lebendigen Begriffen geäußert hat und die Frage des methodischen Aufbaus über die Jahre hauptsächlich allgemein, und dann auch nur selten angesprochen hat. Ihm ging es offensichtlich um ein menschenkundliches Verständnis der Entwicklung des Kindes, und das hat er, wie wir gesehen haben, ausführlich beschrieben. Sicherlich hängt es auch mit der damaligen Gründungssituation zusammen, in der jeder Lehrer für seine konkrete Klasse Anregungen brauchte, dass die Frage der methodischen Schritte als Entwicklungsbogen über die Jahre hin nicht so aktuell war.

Wir haben gesehen, dass diese drei Schritte ganz darauf ausgerichtet sind, die Entwicklung des Denkens des Kindes altersgemäß zu fördern und dass sie ganz präzise auf die Entwicklung des Denkens des Kindes abgestimmt sind. Dabei gibt R. Steiner zwar vor, was in den jeweiligen Alterstufen inhaltlich behandelt werden soll und wie es behandelt werden soll, er lässt den Lehrer aber frei in der Ausgestaltung und gibt keine Rezepte. Er regt an zum eigenen Tun. Er gibt ihm die Methode an die Hand und fordert von ihm, diese selbständig mit entsprechenden Bildern und Inhalten anzuwenden. Das Ergebnis ist dann ganz individuell: es ergibt sich aus der ganz konkreten Konstellation zwischen Lehrer und Schülern, aus seiner Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Inhalten, mit den menschenkundlichen Aspekten, aus seiner Vorbereitung und dem jeweiligen Zusammenkommen an jedem neuen Tag.

Wir können abschließend festhalten: im Grunde genommen ist die ganze Methodik und Didaktik der Waldorfpädagogik auf das sorgfältig in seiner Entwicklung zu behütende und zu begleitende Denken abgestimmt, das immer im Zusammenhang mit der Entwicklung des „ganzen Menschen“ einhergeht.

Dieses Kapitel hat auch gezeigt, dass R. Steiners erkenntnistheoretische Ansätze nicht nur in seine einheitliche Anschauung der Entwicklung des Denkens mit einverwoben sind, sondern auch in der Praxis wieder zu finden sind. Es ist eines seiner großen Anliegen, Schluss, Urteil und Begriff, sowie Synthese und Analyse aus der Philosophie in das Schulleben hineinzubringen, und zwar in einer der Entwicklung des Kindes angemessenen Weise. In gewisser Weise finden damit seine frühen philosophischen Ansätze in seinem Spätwerk in der Pädagogik ihre Anwendung. Mit diesen zusammenfassenden Ausführungen haben wir auch den Untertitel dieser Arbeit: „In welchem Zusammenhang stehen die Grundlagen von Rudolf Steiners Erkenntnistheorie, Menschenkunde und Didaktik in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes?“ beantwortet.

Die aktuellen Ergebnisse der neurobiologischen Forschung und der Blick auf das High Stake Testing beleuchten unsere Fragen noch einmal von zwei ganz eigenen Seiten, auf die wir nicht mehr argumentativ eingegangen sind. Sie deuten die Spannbreite an, in der wir uns in Bezug auf Erziehungsfragen heute befinden.

In unserem IV. Kapitel: „Welche Aspekte und Fragen ergeben sich aus der Arbeit für die Ausbildung des Waldorflehrers?“ zeigt sich, dass zumindest methodisch der Ansatz dort liegt, wo er die Studenten über eigene Erfahrungen im Tun und gleichzeitig in der parallel dazu stattfindenden intellektuellen Auseinandersetzung fordert. Die Kunst erweist sich dabei als ein besonders geeignetes Mittel, um überhaupt erst einmal in Bewegung zu kommen. Ergänzt werden muss die Arbeit durch wissenschaftliches Studium, durch Üben, durch Wahrnehmungsschulung, letzten Endes auch durch Schulung des Denkens, durch praktische Erfahrung und menschenkundliche Studien. Als wesentliche Punkte mögen beim Vermitteln der Inhalte folgende Aspekte in Betracht kommen:

- die freie Initiative, das Anregen und Ermutigen zu neuen Schritten,
- der klare Blick für methodische Unterschiede und
- alles, was den Studenten im Entwickeln seines Denkens und im Finden seines eigenen Urteils bestärkt, unterstützen.

Nur dann kann er frei und selbstverantwortlich arbeiten.

3. RÜCKBLICK

Zum Inhalt:

Als sich mir die Fragestellungen meiner Arbeit immer deutlicher herauskristallisierten, war für mich klar, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der von R. Steiner geschilderten Entwicklung des Kindes und seinem methodischen Ansatz in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes geben musste. Wie das Denken des Kindes sich aber im Einzelnen entwickelt, konnte ich noch nicht überschauen. Das wollte ich mit dieser Arbeit herausfinden. „Leider“ hatte das zur Folge, dass ich dafür auch R. Steiners Erkenntnistheorie darstellen musste. Da ich davor einen tiefen Respekt habe und mich gleichzeitig als Pädagogin, also als Praktikerin und nicht als Philosophin verstehe, hatte ich eine gewisse Scheu davor, zumal da es sich aus der Sache ergibt, dass ich in diesem Kapitel nur die für das Verständnis dieser Arbeit notwendigsten Grundlagen darstellen konnte. Insofern ist mit der Kürze auch ein gewisser Schmerz verbunden, das Gefühl, der Sache nicht gerecht werden zu können.

Die menschenkundlichen Grundgedanken R. Steiners darzustellen, war die nächste Herausforderung, der sich gleich eine weitere anschloss: das Finden eines roten Fadens zwischen all meinen Aufzeichnungen und all den Textstellen R. Steiners aus seinem umfassenden Werk. Hat er „nur“ die Entwicklung des Kindes beschrieben, oder lässt sich eine Entwicklung des Denkens darstellen? Ist diese einheitlich in Bezug auf die einzelnen Entwicklungsschritte und in welchem Verhältnis steht sie zu seiner Erkenntnistheorie und zu seiner Didaktik? Dann kam der nächste Schritt: Wie sieht es mit der Methodik aus? Lassen sich begründete Schritte dafür finden, dass es in der Waldorfpädagogik methodisch darum geht, die Entwicklung des Denkens des Kindes zu fördern? Jedes dieser Themen erwies sich als höchst umfangreich. Hinzu kam die Auseinandersetzung mit Piaget. Ich muss gestehen, dass ich eine unglaubliche Sympathie für seine Arbeit entwickelt habe und dass mir auch seine Standpunkte in der Auseinandersetzung mit seiner Arbeit sehr entgegen kommen. Die Fragen der Entwicklung des Denkens von so verschiedenen Ausgangspositionen nocheinmal zu betrachten empfand ich als spannend und anregend.

Die abschließenden Exkurse in die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung und zum High Stake Testing sollten die Ergebnisse dieser Arbeit auch in einen aktuellen

Zusammenhang stellen, wobei es mir dabei nicht um eine Interpretation der Zusammenhänge ging, sondern um eine Zusammenschau, aus der sich verschiedene weitere Fragen ergeben mögen.

Dass sich im letzten Kapitel „Welche Aspekte und Fragen ergeben sich aus der Arbeit für die Ausbildung des Waldorflehrers?“ mehr Fragen, als Antworten ergeben, liegt in der Natur der Sache. Wo immer Menschen in Bezug auf Ausbildungsfragen zusammenkommen, sind sie auf der Suche nach angemessenen Wegen. In Bezug auf die Waldorflehrer-Ausbildung ist das Nebeneinanderstellen von Kunst Wissenschaft, pädagogischer Praxis und Menschenkunde sicher eine notwendige Voraussetzung, um der komplexen Anforderungen Herr zu werden. Wie dies im Einzelnen geschieht, müssen aber diejenigen entscheiden, die sich entschlossen haben in dieser Frage zusammenzuarbeiten.

Es ist mir klar, dass das Lesen dieser Arbeit auch eine große Herausforderung für den Leser darstellt. Damit kommen wir zu den Stellen, die hätten besser sein können: Es ist mir nicht gelungen, das Ganze noch knapper und präziser zusammenzufassen. Dazu hat mir die Zeit aufgrund meines sich über fünf Wochen hinziehenden Schleudertraumas nicht gereicht, und das bedaure ich sehr. Ich denke aber, dass ich die grundlegenden Leitgedanken klar und deutlich herausarbeiten konnte. Dabei wurde ich selbst von verschiedenen Dingen überrascht: Dass sich die einzelnen Entwicklungsschritte des Denkens des Kindes so klar herauskristallisieren würden, und dass sie sich so fein aufeinander abgestimmt vollziehen und als solche darstellbar sind, war mir vorher nicht klar. Mir war nur der seelische Wechsel in der Entwicklung des Kindes um die beiden Rubikon deutlich, wobei hierzu zu ergänzen ist, dass R. Steiner den zweiten Rubikon auch nur an ganz wenigen Stellen beschreibt. Die Einheitlichkeit in der Anschauung des Ganzen hatte ich zwar geahnt, dass sich aber R. Steiners erkenntnistheoretische Ansätze bis in die Methodik des Unterrichtens würden aufzeigen lassen, ist mir selber auch neu. Insofern ergibt sich am Ende dieser Arbeit eine Einheitlichkeit der Anschauung nicht nur in Bezug auf die Entwicklung des Denkens des Kindes, sondern auch bezüglich der Erkenntnistheorie R. Steiners und seiner Didaktik. Alle drei Bereiche fließen in einer einheitlichen Anschauung zusammen. Dadurch werden die Theorie der Erkenntnis und das

praktische Leben zusammengebracht. Sie befruchten sich gegenseitig. Letzten Endes setzt dies dann auch den Maßstab für die Lehrerbildung.

Es gibt eine ganze Reihe von Dingen, die ich nicht mehr unterbringen konnte, obwohl ich das Material dafür habe: Den Unterschied zwischen Piagets und Steiners Anschauung des Animismus des Kindes, A. Antonovskys Salutogenese, Ansätze von M. Wagenschein, Ausführungen zu der Frage und Bedeutung des sinnstiftenden Zusammenhangs, die Bedeutung von „Sinn“ in der Erziehung, die im Zusammenhang mit dem „Bild-Geben“ im Unterricht nur angedeutet werden konnte. Dies sind nur einige Hinweise auf das, was eben nicht mehr Einlass in die Arbeit gefunden hat.

Zu meiner Methode:

Aus der Vielfalt der vereinzelt Äußerungen R. Steiners in Bezug auf die Entwicklung des Kindes ergab sich aus der Sache heraus die Notwendigkeit einer Zusammenschau. Ich wollte selbst Klarheit finden über diesen ganzen Komplex und, wie einleitend angedeutet, damit einen Beitrag zu einer Standortbestimmung der Waldorfpädagogik leisten. Außerdem ging es mir darum, die Frage der Wirkung der Methodik des Unterrichtens auf die Entwicklung des Kindes stärker in den Blickpunkt der Erziehung zu stellen.

Ich habe mich darum bemüht methodisch konsequent vorzugehen, ganz im Sinne der anfangs erwähnten Phänomenologie Goethes und habe für jedes einzelne Kapitel die einzelnen Schritte sorgfältig zusammengetragen, um zu einer Gesamtschau des Ganzen zu gelangen.

Rückblickend zeigt sich: Im Grunde genommen habe ich selbst die Methode angewendet, die ich für das Unterrichten beschrieben habe: Zuerst habe ich das Tun praktiziert. Ich habe viele Jahre unterrichtet und mir dabei in der Auseinandersetzung mit der Menschenkunde und den Schülern ein Bild über die Entwicklung des Kindes erarbeitet. Als Dozentin habe ich dann über viele Jahre Angaben R. Steiners über die Entwicklung des Kindes und die Didaktik gesammelt und mir ein grobes Gesamtbild verschafft. Dabei bin ich zwischen der Praxis und der Theorie hin- und hergewandert, habe beobachtet, verglichen, sortiert und mir sozusagen ein ästhetisches Urteil

verschafft. Durch das Erarbeiten dieser Master Thesis habe ich das Ganze dann auf eine neue begriffliche Ebene gebracht - insofern ergibt sich auch hier eine gewisse Kongruenz zwischen meinem methodischen Vorgehen und dem inhaltlichen Aspekt der Arbeit.

LITERATUR

- Barz, H. / Randoll, D. (Hrsg.) (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Bauer, J. (2007): *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*, Piper Verlag GmbH München.
- Bauer, J. (2006): *Warum ich fühle, was du fühlst*, Wilhelm Heyne Verlag München.
- Benninghoff, A. (1994): *Anatomie Band I*, Urban und Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore.
- Bildungskommission NRW Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, (1995): *Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied / Berlin.
- Bohnsack, F. / Kranich, E. M. (Hrsg.) (1990): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Brierley, D. (2006): *The Not Yet in the Now*. ASK, Rudolf Steiner College of Education. Norway.
- Büchmann, G. (1898): *Geflügelte Worte, Der Citatenschatz des deutschen Volkes*, Haude & Spener'sche Buchhandlung (F. Weidling), Berlin.
- Char, R. (1992) *Die Bibliothek in Flammen und andere Gedichte*, Fischer Verlag, Frankfurt / Main
- Dahlin, B. (2001): *Science & Education 10*: p. 453-475, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Dahlin, B. / Hugo, A. / Østergaard, E. (2008): *An Argument for Reversing the Theoretical Bases of Science Education - A Phenomenological Alternative to Cognitionism*, International Journal of Science Education, (Unpubliziert, erscheint im Herbst 2008)
- Denjean, A. / Götte, W. M. / Kardel, T. / Kranich, E. M. / Schuchardt, M. / Zimmermann, H. (1997): *Unterricht im Übergang zum Jugendalter. Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe*. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners 4, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

- Fleck, L. (1999): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/Main.
- Frankl, V. (2006): *Das Leiden am sinnlosen Leben*, Verlag Herder, Freiburg, Basel, Wien.
- Ginsburg, H. / Opper, S. (1978): *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Glaserfeld v., E. (1990): „*Environment and Communication*“ in L. Steffe & T. Wood (eds.), *Transforming Children's Mathematic Education: International Perspectives*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp 3-38.
- v. Goethe, W. (1954): *Morphologische Hefte*. Leopoldina-Ausgabe der Naturwissenschaftlichen Schriften, Bd. 9, Weimar.
- Götte, W.M. / Kranich, E.-M. / Schuberth, E. / Schuchardt, M. (2003): *Pädagogik aus den Entwicklungsimpulsen des gegenwärtigen Zeitalters, Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners Band 6*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Huber-Reebstein, E. / Huber, H. (1992): *Ausführungen Rudolf Steiners zum Verständnis des dritten Jahrsiebts in seinem allgemeinen Vortragswerk*, Bd. 2, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart.
- Hugo, A. (1995): *Erkjennelsens berøring med livet*. Doctor Scientarium Thesis, Number 6 / (1995). Agricultural University of Norway (Erkenntnis berührt das Leben).
- Jacobs, C. (2006): *Fachzeitschrift Focus-Schule 1/2006*.
- Jaffke, C. (1994): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe; Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*, Deutscher Studienverlag Weinheim.
- Kant, I. (1974): *Kritik der reinen Vernunft*. In: Werkausgabe. 12 Bde., Hrsg. Wilhelm Weischedel. Bd. III u. IV. Frankfurt.
- Kardel, T. / McKeen, C. u.a. (2007): *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren, Teil II*, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Stuttgart.
- Kiersch, J. (2004): *Texte zur Pädagogik aus dem Werk von Rudolf Steiner*, Anthroposophie und Erziehungswissenschaft, Reihe: Rudolf Steiner

- Quellentexte für die Wissenschaften, Band 2, Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz.
- Kiersch, J. (1978): *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Leber, S. (1993): *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthroposophische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Leber, S. (2002): *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Band I: Der seelische Gesichtspunkt. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Leber, S. (2002): *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Band II: Der geistige Gesichtspunkt. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Leber, S. (2002): *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Band III: Der leibliche Gesichtspunkt. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Lievegoed, B.C.J. (1995): *Entwicklungsphasen des Kindes*, J. Ch. Mellinger Verlag, Stuttgart.
- Nichols, Sh. L. Berliner, D.C. (2005): *The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing*, Arizona State University (EPSL), Tempe.
- Patzlaff, R. / Saßmannshausen, W. (Hrsg.) (2005): *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Altersstufe von 3 bis 9 Jahren*, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Stuttgart.
- Piaget, J. (1947): *Psychologie der Intelligenz*, Rascher Verlag Zürich und Stuttgart.
- Piaget, J. / Inhelder, B. (1978): *Die Psychologie des Kindes*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Prokofieff, S. O. (2006): *Anthroposophie und „Die Philosophie der Freiheit“*, Verlag am Goetheanum, Dornach.
- Rauthe, W. (1981): in: *Zur Menschenkunde der Oberstufe. Gesammelte Aufsätze*, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart.
- Roßlenbroich, B. (1994): *Die rhythmische Organisation des Menschen. Aus der chronobiologischen Forschung*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

- Saljö, R. (1995): "Begreppsbildning som Pedagogisk Drog" [Concept Formation as a Pedagogical Drug], *Utbildning och Demokrati* 4, 5-22.
- Schad, W. (1986): *Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1979): *Klassiker der Pädagogik, Band II*, C. H. Beck Verlag, München.
- Schieren, J. (1998): *Anschauende Urteilskraft, Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*, Parerga Verlag GmbH, Düsseldorf und Bonn.
- Schirp, H. Zeitschr. Nr. 9/2006 Schulverwaltung NRW.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Selg, P. (2005): *Eine grandiose Metamorphose. Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters*, Verlag am Goetheanum, Dornach/Schweiz.
- Spitzer, M. (2007): *Lernen- Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Elsevier Spektrum Akademischer Verlag, München.
- Steiner, R. (1979): *Praktische Ausbildung des Denkens*, Sonderdruck aus GA 108, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1962): *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*, GA 1, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Steiner, R. (1961): *Wahrheit und Wissenschaft / Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Steiner, R. (1988): *Grundlinien einer Erkenntnis der Goetheschen Weltanschauung*, GA 2, Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1973): *Die Philosophie der Freiheit*, GA 4, Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1972): *Die Geheimwissenschaft im Umriss*, GA 13, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1983): *Mein Lebensgang*, GA 28, Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1987): *Die Erziehung des Kindes/Die Methodik des Lehrens*, GA 34/GA 308, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1999): *Die okkulten Wahrheiten alter Mythen und Sagen*, GA 92,

- Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1967): *Menschheitsentwicklung und Christus-Erkenntnis*, GA 100, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1973): *Geisteswissenschaftliche Menschenkunde*, GA 107, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1986): *Die Beantwortung von Welt- und Lebensfragen durch Anthroposophie*, GA 108, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1977): *Das esoterische Christentum und die geistige Führung der Menschheit*, GA 130, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1964): *Das Leben zwischen Tod und neuer Geburt im Verhältnis zu den kosmischen Tatsachen*, GA 141, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1988): *Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt*, GA 153, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1960): *Menschenschicksale und Völkerschicksale. Schicksalsbildung und Leben nach dem Tode*, GA 157/157a, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1974): *Die geistigen Hintergründe des Ersten Weltkrieges*, GA 174b, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1968): *Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt; Der Sturz der Geister der Finsternis*, GA 177, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1977): *Geschichtliche Notwendigkeit und Freiheit*, GA 179, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1984): *Zeitgemäße Erziehung im Jugendalter*, Sonderdruck aus Bibliographie-Nr. 218 Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1998): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1975): *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches*, GA 294, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1998): *Idee und Praxis der Waldorfschule*, GA 297, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1998): *Erziehung zum Leben, Selbsterziehung und pädagogische Praxis* GA 297a, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1993): *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch*

- Geisteswissenschaft*, GA 301, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1978): *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, GA 302, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1977): *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis*, GA 302a, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1978): *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*, GA 303, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1979): *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*, GA 304, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1979): *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*, GA 304a, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1981): *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, GA 305, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1991): *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*, GA 306, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1998): *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, GA 307, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1972): *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*, GA 309, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1989): *Der pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*, GA 310, Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz.
- Steiner, R. (1979), *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*, GA 311, Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz.
- Witzenmann, H. (1985): *Verstandesblindheit und Ideenschau. Die Überwindung des Intellektualismus als Zeitforderung*, Gideon Spicker Verlag, Dornach/Schweiz.
- Internet: www.wikipedia.de: Gaius Iulius Caesar > 1.3.3 Bürgerkrieg, aufgesucht am 7. 4. 2008, 21.00 Uhr