



Ernst-Michael Kranich

# Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik

Freies Geistesleben



*Ernst-Michael Kranich*  
Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik



ERNST-MICHAEL KRANICH

Anthropologische Grundlagen  
der Waldorfpädagogik

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN

ISBN 978-3-7725-4284-8 (pdf)

Neuausgabe

1. Auflage der Taschenbuchausgabe 2019

**Verlag Freies Geistesleben**

Landhausstraße 82, 70190 Stuttgart

[www.geistesleben.com](http://www.geistesleben.com)

© 1999 Verlag Freies Geistesleben

& Urachhaus GmbH, Stuttgart

Umschlagentwurf: Thomas Neuerer

Abhängig vom eingesetzten Lesegerät kann es  
zu unterschiedlichen Darstellungen des vom Verlag  
freigegebenen Textes kommen.

Dieses eBook ist urheberrechtlich geschützt.

# Inhalt

Cover . . . . .	A
Vorwort zur Neuauflage . . . . .	7
Vorwort . . . . .	II

## **Anthropologie – das Fundament der Waldorfpädagogik . . . . . 13**

Welche Bedeutung hat Anthropologie in der anthroposophischen Pädagogik? . . . . . 13

Allgemeine Anthropologie . . . . . 22

*Der Mensch – ein Wesen mit Leib, Seele und Geist 22 /*

*Die menschliche Seele als Organismus 30 /*

*Die Herkunft der menschlichen Seele – die Präexistenz 40 /*

*Die Dreigliederung des menschlichen Organismus –  
das Leib-Seele-Problem 48*

Anthropologie der menschlichen Entwicklung . . . . . 58

*Bemerkungen zur Anthropologie der frühen Kindheit 58 /*

*Bemerkungen zur anthropologischen Dimension von Unterricht  
zwischen Zahnwechsel und Pubertät. Bild – Kunst – Autorität 63 /*

*Das Erwachen der Seele in der Pubertät – die Entwicklung  
zu sachgerechtem Urteil und sachgerechter Tätigkeit 72*

## **Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit . . . . . 83**

Anthropologische Grundtatsachen . . . . . 84

Nachahmung als Grundform frühkindlichen Lernens . . . . . 89

Die Bedeutung von aufrechter Haltung und Sprechen . . . . . 93

Die Entfaltung des Denkens . . . . . 97

Der Waldorfkindergarten . . . . . 101

Der Zahnwechsel als Abschluss der frühen Kindheit . . . . . 105

<b>Die Geburt des Ätherleibes. Die Kräfte leiblicher Formbildung und ihre Umwandlung zur Fähigkeit, Formen zu gestalten</b> . . .	109
Das Formbewusstsein und sein Hervortreten in der Kindheit . . .	109
Die frühe Kindheit als Zeit leiblicher Umgestaltung . . . . .	113
Die architektonische Formbildung . . . . .	115
Die plastische Formbildung . . . . .	124
Die frühkindliche Formbildung –	
ein vom Kopf ausgehendes Geschehen . . . . .	131
Der Zahnwechsel als Abschluss der Formbildung . . . . .	133
Das Bewusstwerden der formbildenden Kräfte . . . . .	138
Das Einmünden der formbildenden Kräfte	
in das Gestalten innerer Bilder und freier Formen . . . . .	141
Die Bedeutung des Formenzeichnens	
für die menschliche Entwicklung . . . . .	145
<b>Lebendige Begriffe – die ätherische Durchkraftung des Denkens</b> . . . . .	148
<b>«Atmen-Lehren» als Aufgabe der Waldorfpädagogik</b> . . . . .	172
<b>Die Geburt des Astralleibes – Wandlungen im Wesen des jungen Menschen zwischen dem zehnten und fünfzehnten Lebensjahr</b> . . . . .	193
<b>Die anthropologischen Wurzeln des Urteilens und die Entwicklung der Urteilskraft</b> . . . . .	217
<b>Veränderungen von Wachen und Schlafen im Kindes- und Jugendalter</b> . . . . .	240
Anmerkungen und Literatur . . . . .	263
Nachweise . . . . .	284
Über den Autor . . . . .	286



## Vorwort zur Neuauflage

«Wie erzogen werden soll, kann man erst wissen, wenn man weiß, was der Mensch eigentlich ist.» Diesen Satz Rudolf Steiners hat Ernst-Michael Kranich dem 1999 veröffentlichten Band *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik* als Motto vorangestellt. Der Titel zeigt seine Vorsicht bei dem Unterfangen, die schwierige Aufgabe zu bewältigen, nämlich entscheidende Elemente des Menschenbildes, das der Waldorfpädagogik zugrunde liegt, zu beleuchten: nicht «Die anthropologischen Grundlagen ...» heißt das Buch, womit Kranich andeutet, dass es sich um eine sorgfältig bedachte Auswahl handelt.

Ernst-Michael Kranich (29. Juni 1929 – 10. Mai 2007) hatte Biologie, Chemie, Geologie und Paläontologie studiert, mit der Promotion abgeschlossen und war dann Waldorflehrer geworden. 1960 wurde er berufen, am Lehrerseminar in Stuttgart in der Lehrerausbildung und bei deren weiterem Aufbau tätig zu werden. Bis zu seiner schweren Krankheit war er dort unterrichtend tätig. Er gehörte zu einer Generation, welche die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik in einer neuen Weise mit Wissenschaftlichkeit verbinden wollten. Bald stießen weitere, ähnlich gesinnte Kollegen zu der Arbeit hinzu (wie etwa Wolfgang Schad, Stefan Leber, Christoph Lindenberg). Dieser neue Geist schlug sich sowohl in der Durchführung der Lehrerausbildung nieder als auch in vielen Forschungsprojekten und Publikationen, die sich damit befassten, die Zugänge zu dem Menschenbild auszuarbeiten, aus dem die Waldorfpädagogik hervorgegangen ist.

Ein großes Anliegen war dabei, die wissenschaftliche Methode Goethes, den Goetheanismus, weiterzuentwickeln und bei

der Erfassung der Wesenheit des Menschen fruchtbar zu machen. Der vorliegende Band von Kranich ist ein Ergebnis dieser Arbeit.

Ernst-Michael Kranich hat im Laufe der Jahre eine Fülle von Aufsätzen und Büchern verfasst. Dazu gehört der Band *Der innere Mensch und sein Leib*, in dem einige der im vorliegenden Band behandelten Themen noch erweitert ausgearbeitet wurden. Andere Werke befassen sich mit Tierkunde oder Pflanzenkunde. In seiner letzten Arbeit beschäftigt sich Kranich mit dem Thema «Urpflanze und Pflanzenreich». Wie in den meisten seiner Werke kommt auch hier sein Lebensmotiv zum Ausdruck: daran mitzuwirken, dass die Naturauffassung und vor allem die Anthropologie, die «Menschenkunde», nicht in einer Reduktion von Natur und Mensch auf die bloße physische Erscheinung und emergente psychische Phänomene stecken bleibt. Denn was mit Kindern und Jugendlichen in der Erziehung bewirkt werden soll, das ist größer und muss sich schon in der Auffassung zeigen, die die Pädagogen vom Menschen haben.

Wir wissen heute, dass jede Pädagogik, ob sie materialistisch, naturwissenschaftlich geprägt ist, ob sie geisteswissenschaftliche oder andere Grundlagen hat, im Kern ein Menschenbild hat, das sie prägt. Methodik kann ohne die Reflexion auf dieses Faktum nicht bewusst, eher nur blind und fremde Vorgaben ausführend betrieben werden. So beginnt auch das Buch mit einem Teil, in dem der Mensch als ein Wesen mit den drei Dimensionen Leib, Seele und Geist dargestellt wird.

Im Weiteren geht es um grundsätzliche Themen, die immer wieder neu von allen werdenden Waldorfflehrern in ihrer Ausbildung behandelt und in Kollegien der Schulen besprochen werden.

Ein großer Abschnitt handelt von der Entwicklung des Kindes in seiner Leiblichkeit, wozu dann auch der einschneidende Vorgang der Erringung der Aufrechte und der Zahnwechsel

gehören. Auch die Sprachentwicklung und die Entfaltung des Denkens werden dargestellt.

Der anschließende Teil behandelt die immer wieder befragten Vorgänge, die sich im Wirken von «Ätherleib» und «Astralleib» in Verbindung mit der Ausbildung des Leibes abspielen. Dabei werden diese Begriffe, die oft nicht leicht zu verstehen sind, nicht einfach vorausgesetzt, sondern entwickelt und dadurch dem Verständnis zugänglich gemacht.

Es folgen weitere Themen, die insbesondere dem Verständnis von Motiven aus Steiners *Allgemeiner Menschenkunde* dienen. Der Schlussteil ist vor allem dem Jugendalter gewidmet. Hier stehen die Fragen im Mittelpunkt: Was ist die Urteilskraft, und wie entwickelt sie sich?

Entstanden ist die Schrift aus Aufsätzen, die Kranich zu verschiedenen Zeiten verfasst hat; sie sind so überarbeitet, dass sie ein zusammenhängendes Ganzes bilden. Für ein Studium der Waldorfpädagogik ist der Band eine einführende Lektüre, dann aber auch ein das Studium begleitendes, die eigenen Erkenntnisbemühungen förderndes Vademecum.

Stuttgart, im Dezember 2018

*Wenzel M. Götte*

«Wie erzogen werden soll,  
kann man erst wissen, wenn  
man weiß, was der Mensch  
eigentlich ist.»

*Rudolf Steiner*

## Vorwort

Seit Jahren wurde ich von verschiedenen Seiten gebeten, einige meiner früheren Arbeiten in einem gemeinsamen Band zu veröffentlichen. Es schien mir jedoch sinnvoller, eine Anthropologie der Waldorfpädagogik neu zu schreiben. Da sich ein solcher Plan gegenwärtig nicht durchführen lässt, habe ich nun einige wenige meiner Arbeiten aus diesem und dem vergangenen Jahrzehnt im vorliegenden Band zusammengestellt. Das erste Kapitel enthält in gedrängter Form eine Gesamtdarstellung der anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Die folgenden Kapitel behandeln zum einen anthropologische Sachverhalte, die für ein Verständnis der menschlichen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter grundlegend sind, zum anderen einige zentrale Themen der Waldorfpädagogik. In dieser Anordnung gibt der Band wie von einigen Standorten aus Ausblicke auf das weite Gebiet der anthroposophischen Pädagogik; mit anderen Schwerpunkten und anderen methodischen Ansätzen hat vor einigen Jahren mein Kollege Stefan Leber dieses Gebiet in seinem Werk *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik* (Stuttgart 1993) dargestellt.

Ich habe selbstverständlich die Arbeiten, die nun die Kapitel dieses Buches bilden, sorgfältig durchgesehen, zum Teil stark überarbeitet und, soweit erforderlich, aktualisiert.

Juli 1999

*Ernst-Michael Kranich*



# Anthropologie – das Fundament der Waldorfpädagogik

## *Welche Bedeutung hat Anthropologie in der anthroposophischen Pädagogik?*

Anthropologie und Pädagogik sind unausweichlich miteinander verflochten. Jede pädagogische Konzeption, alles erzieherische Handeln enthält – ausgesprochen oder unausgesprochen – bestimmte Auffassungen über den Menschen. Bisweilen sind sie dem Pädagogen, selbst dem, der Erziehungs- oder Unterrichtskonzepte entwirft, nicht bewusst. Oder er legt seinem Tun oder System ein ihm selbstverständliches Menschenbild zugrunde. Pädagogik befindet sich dann im Zustand einer «ideologischen Befangenheit» (Loch). So hat Meinberg in einer ausführlichen Analyse gezeigt, dass in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzepten der Gegenwart der «Verstandesmensch», d.h. der um wesentliche Bereiche des Menschlichen amputierte «homo partialis», das «heimliche Leitbild» ist (Meinberg 1988). Es gibt nur einen Weg aus solcher Verengung und Befangenheit, nämlich den zu einer Anthropologie, die den Menschen möglichst umfassend erkennt.

Das ist Thema der von Scheler und Plessner am Ende der Zwanzigerjahre begründeten «Philosophischen Anthropologie». Sie bezieht sich auf den Menschen im Allgemeinen und seine Stellung in der Welt. In einer Zeit, in der die «immer wachsende

Vielzahl der Einzelwissenschaften, die sich mit dem Menschen beschäftigen ... das Wesen des Menschen» weit mehr verdecken, «als dass sie es erleuchten», geht es um «den Wesensbegriff des Menschen» (Scheler 1966, S. 9, 11). Die Wendung zur Pädagogik vollzog Nohl wenig später. Damit war der Anthropologie eine neue Aufgabe gestellt. Sie sollte nicht nur das Wesen des Menschen bestimmen, sondern die Praxis, die des Erziehens, auf dieses Wesen hin durchleuchten und gestalten. Durch «die Weite des so gewonnenen Blicks» wird Erziehung «aus aller handwerklichen Enge» befreit (Bollnow 1969, S. 45). Überschaubar man die verschiedenen Konzepte der «Pädagogischen Anthropologie», dann drängt sich das Uneinheitliche auf; nicht nur in den Aussagen, sondern vor allem in der Fragestellung und der Methode. Die Pädagogische Anthropologie, so wurde bemerkt, hat es offensichtlich schwerer mit ihrem «Gegenstand» als die Philosophische Anthropologie. Der Weg in die Lebenspraxis ist es, der, neben anderem, Schwierigkeiten bereitet. Um diesen Weg geht es aber gerade.

Pädagogische Anthropologie lenkt unter dem Aspekt des Erziehens den Blick auf wesentliche Dimensionen des Menschlichen, z.B. auf das, «was Menschsein in seinem innersten Wesen ist und bedeutet» (Döpp-Vorwald 1976, S. 322). Hier findet sie das Ziel, zu dem hin Erziehung den heranwachsenden Menschen als zu sich selbst führen soll. So hat die Pädagogische Anthropologie einen Trend zum Normativen. Sie ist «eine normative Deutung des Menschen als Aufgabe seiner selbst» (Langefeld 1964, S. 5). Das führte denn auch zu der Frage, ob die Pädagogische Anthropologie Erziehung nicht auf ein bestimmtes Menschenbild festlege und einenge.

Das Kernproblem ist offensichtlich auch das kritische: Wie steht Anthropologie zur pädagogischen Praxis? In einem Überblick über die wichtigsten Richtungen der Pädagogischen Anthropologie liest man, dass «von pädagogischer Seite keinerlei



Bereitschaft besteht, sich einer vorgegebenen Anthropologie ... als ausführendes Organ unterzuordnen» (Gerner 1986, S. 20). Ganz offensichtlich besteht eine Distanz zwischen Pädagogischer Anthropologie und pädagogischer Praxis. Die anthropologischen Begriffe gehen nicht über in die konkreten Belange des Unterrichts und Erziehens. Sie bewegen sich im Felde des Theoretischen, von dem der Übergang zu dem der Erziehungswirklichkeit kaum gelingt. So wurde einmal scharf formuliert: das Denken der Pädagogischen Anthropologie «weicht ... der Erziehungswirklichkeit aus» (Kupffer 1976, S. 342). Es befähigt den Lehrer nicht, Unterricht so zu gestalten, dass er in den Kindern die Entwicklung z.B. des Gemüts oder des Willens fördert; die erzieherische Situation bleibt weitgehend außerhalb seiner Begriffe. Die Erziehungswirklichkeit wird im Bereich verwalteter Schule von Bedingungen geprägt, die zu den Inhalten der Pädagogischen Anthropologie nur wenig Beziehung haben. Die gegenwärtigen Formen der Pädagogischen Anthropologie sind selbst ein Faktor, der die Kluft zwischen Theorie und Praxis stabilisiert.

Das alles meinen wir, wenn wir die Pädagogische Anthropologie theoretisch nennen. Man kann ihr eine praktische gegenüberstellen. Das wäre eine Anthropologie, die den Weg in die Praxis findet und den Lehrer in der Vielzahl konkreter erzieherischer Fragen nicht allein lässt. Sie müsste den Menschen vom Allgemeinen seines Wesens bis hin zu den konkreten Prozessen seiner Entwicklung im Kindes- und Jugendalter umfassend verständlich machen. Und sie hätte zu zeigen, welche Prozesse im heranwachsenden Menschen sich in den verschiedenen Bereichen des Lernens abspielen. Eine Anthropologie der Unterrichtsgebiete hätte neben eine Anthropologie der menschlichen Entwicklung zu treten. Was wir mit praktischer Anthropologie meinen, ist mehr als das, was Langeveld (1964, S. 5) unter ihr versteht.

Damit ist zunächst ganz im Allgemeinen bezeichnet, was anthroposophische Pädagogik will. Es geht um die Lösung eines fundamentalen Lebensproblems, das für viele Gebiete gilt, aber in der Pädagogik besonders prekär ist, weil es die Entwicklung des Menschen betrifft. Als Steiner die Frage behandelte, «Warum eine anthroposophische Pädagogik?», ging er von diesem Lebensproblem aus, das mittlerweile weit bedrängender geworden ist. Es ist die Kluft, die zwischen dem besteht, «was man sich theoretisch aneignet, was den eigentlichen Inhalt unseres Geisteslebens bildet, und dem, was die Lebenspraxis ausmacht» (Steiner 1979 b, S. 64). Verursacht ist diese Kluft durch die Begriffe, die, durch Abstraktion gebildet, sich vom Leben entfernen, statt in dieses einzudringen. Von einer Wissenschaft, die die Summe der Tatsachen für die Wirklichkeit nimmt, sagt Wittgenstein: «Wir fühlen, dass selbst, wenn alle *möglichen* wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind» (Wittgenstein 1964, S. 114). Die Lebenswelt ist der Tatsachenwissenschaft entfallen. Die Intention anthroposophischer Pädagogik ist die Überwindung dieses Zwiespalts von Erkenntnis und Leben durch eine Anthropologie, die zu einem Verstehen des ganzen Menschen führt, das in der Praxis fruchtbar wird. Im Hinblick auf die Reformbemühungen vom Anfang des 20. Jahrhunderts, die die intellektuelle Enge der Lernschule vom Ende des 19. Jahrhunderts durch eine Bildung des ganzen Menschen ersetzen wollte, sagte Steiner: «Wäre Menschenerkenntnis in diesen Reformplänen gewesen, Anthroposophie brauchte nichts zu sagen» (Steiner 1979 b, S. 75). Anthroposophische Pädagogik wäre nicht nötig geworden; denn das Ziel einer umfassenden Menschenbildung wäre durch eine praktische Anthropologie bis in die Einzelheiten verwirklicht worden.

Anthropologie muss den Menschen eingehender begreifen als die bisherigen Formen Pädagogischer Anthropologie, um

lebenspraktisch zu werden. Das soll keine Abgrenzung, sondern eine Aufgabe formulieren. Es soll auch deutlich machen, dass es sich keineswegs um Regression auf der Stufe einer überholten Menschenbild-Anthropologie handeln kann, wie Kritiker der anthroposophischen Pädagogik behaupten.

Bevor wir mit den anthropologischen Erörterungen beginnen, wollen wir kurz skizzieren, wie sich aus der Idee einer praktischen Anthropologie Konsequenzen für das ganze Feld pädagogischer Praxis ergeben. Ein Lehrer, der sich die Fähigkeit erwirbt, die Gesetze und Bedingungen<sup>1</sup> menschlicher Entwicklung zu verstehen und dadurch lernt, die Entwicklung des heranwachsenden Menschen im Hinblick auf dessen ganzes Wesen zu fördern, erwirbt sich durch Anthropologie erzieherische Kompetenz. Er kann die erzieherische Verantwortung, soweit sie in den Bereich schulischer Erziehung fällt, voll übernehmen. Bürokratische Verwaltung, die mit ihren Direktiven das pädagogische Handeln des Lehrers beeinflusst, wird dann nicht nur überflüssig, sondern widersinnig. Pädagogische Kompetenz kann nur in einer Schule fruchtbar werden, die sich von bürokratischem Reglement lossagt und selbst verwaltet. Dadurch wird die Lehrer- und Erzieherrolle von ihrer fatalen Ankettung an die Beamtenrolle befreit.

Lebenspraktisch wird Anthropologie aber immer nur im einzelnen Lehrer. Für ihn ist dann der Lehrplan keine Vorschrift, die er zu erfüllen hat. Denn der Lehrplan ergibt sich ihm aus den Bedingungen für die Entwicklung in einem bestimmten Lebensalter; sie bestimmen Auswahl und Behandlung der Unterrichtsstoffe. Bei einer anthropologischen Orientierung der Schule können die Lehrplan-Inhalte nicht einfach aus der Kulturtradition übernommen werden. Diese Inhalte sind z.T. durch den Reduktionismus gegenüber der Wirklichkeit geistleer. Damit fehlt ihnen jene Dimension, die nicht nur zu Kenntnissen führt, sondern auch menschliche Entwicklung anregt. Diese

Dimension hat der Lehrer dem Stoff einzupflanzen, wenn Unterricht den Bedingungen menschlicher Entwicklung gerecht werden soll (siehe hierzu die beiden letzten Abschnitte dieses Kapitels). Außerdem sind aus dem Gesamtfeld der Inhalte jeweils diejenigen auszuwählen, die den spezifischen Entwicklungsdispositionen und -notwendigkeiten eines bestimmten Alters entsprechen. Auf diese Weise konkretisiert sich Anthropologie im Lehrplan. Das unterscheidet den Lehrplan vom üblichen Zustandekommen der Lehrpläne. Diese sind nach Weniger in nicht geringem Umfang das «Ergebnis gesellschaftlicher Kämpfe, bleiben auch nach ihrer Kodifizierung Gegenstand solcher Auseinandersetzung». Denn «der Lehrplan gibt an, was im Unterricht geschehen soll, und daher muss jeder gesellschaftliche Faktor, der ... auf die Jugend wirken will, versuchen, Anerkennung und Stellung in den geltenden Lehrplänen zu gewinnen» (Blankertz 1972, S. 120). Durch Anthropologie soll das Kind in seinem Lernen und seiner Entwicklung aber nicht in Abhängigkeit von den einander oft widerstrebenden gesellschaftlichen Faktoren geraten, die wohl ihre Interessen, aber wenig von den Entwicklungsbedingungen des Menschen kennen.

Wenn man das pädagogisch Fatale dieser Situation nicht bemerkt und behauptet, dass Lehrpläne «immer ... aus dem geistigen Kampf sozialer und weltanschaulicher Gruppen hervorgehen» (Ullrich 1986, S. 131), können nur Missverständnisse entstehen. Man kann dann aus der Tatsache, dass der Lehrplan der Waldorfschulen verschiedene Trends nicht mitvollzogen hat, ableiten, er sei weit hinter der Zeit zurückgeblieben. Die anthroposophische Pädagogik will gerade jene Einflüsse, die Schule zum Werkzeug partikulärer gesellschaftlicher Interessen machen, eliminieren. So schreibt Steiner: «Was ein Mensch in einem bestimmten Lebensalter wissen und können soll, das muss sich aus der Menschennatur ergeben ... Nicht der Staat oder das Wirtschaftsleben haben zu sagen: So brauchen wir den

Menschen für ein bestimmtes Amt; also *prüft* uns die Menschen, die wir brauchen und sorgt zuerst dafür, dass sie wissen und können, was wir brauchen» (Steiner 1982, S. 38). Damit ist auf ein anderes Verhältnis von Schule und Gesellschaft hingewiesen als das heute gängige. Nicht die Gesellschaft, die heute besteht, soll bestimmen, was aus dem heranwachsenden Menschen wird, sondern es soll sich ungehindert entwickeln, was im Menschen veranlagt ist. «Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmenschchen aus ihr machen; nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation gemacht werden, was die bestehende soziale Ordnung aus ihr machen will» (Steiner 1982, S. 37).

Das bedeutet aber keineswegs Ignoranz gegenüber den Forderungen der Gesellschaft. Im Zusammenhang mit der Gründung der ersten Waldorfschule hat sich Steiner entschieden gegen die Lebensfremdheit gymnasialer Bildung gewandt und eine entsprechende Erweiterung der Unterrichtsinhalte gefordert (Steiner 1964, S. 98 f.). Anthropologie verhindert aber, dass Schule in den Sog geistiger Modeströmungen gerät (Programmierter Unterricht, Neue Mathematik, PC usw.) und ihre Modernität dadurch ausweist, dass Neues ohne zureichende Reflexion zum Unterrichtsinhalt gemacht wird. Anthropologie ist die Voraussetzung für pädagogische Verantwortung, die die Forderungen der Zeit ernst nimmt, immer aber die Frage aufwirft: Wie kann das Neue in Übereinstimmung mit den inneren Bedingungen der menschlichen Entwicklung Inhalt des Unterrichts werden? Es handelt sich keineswegs um eine «freie» Entwicklung ohne objektiv-inhaltliche u.a. Bestimmungen.

Anthropologie soll vor allem den Blick für die Kinder, für ihre besondere Wesensart und ihre Anlagen schärfen. Dadurch kann das einzelne Kind dem Lehrer zum Rätsel werden. Die Lösung

des Rätsels ist nicht nur das Verstehen, sondern ein Handeln, das die Situation des Kindes aufgreift und das Kind in seiner Entwicklung fördert. Der Maßstab des pädagogischen Handelns liegt im werdenden Menschen, nicht in der Beziehung zu einer Norm. Was als Norm, d.h. als Ziel von Erziehung und Unterricht gelten kann, muss dann doch aus Anlagen des Menschen hervorgehen, d.h. sich als Fähigkeit aus diesen irgendwie entwickeln. Andernfalls wäre eine Norm etwas dem Menschen Fremdes, das ihm nur von außen aufgeprägt werden könnte. Die Norm reguliert die pädagogische Wirklichkeit gleichsam von oben, vom Ziel her. Praktische Anthropologie führt dagegen zu einer Pädagogik, für die der einzelne Mensch mit seinen je individuellen Anlagen und deren Entwicklung im Mittelpunkt steht. Was der Pädagogischen Anthropologie und der Erziehungswissenschaft die Norm ist, das ist der anthroposophischen Pädagogik das einzelne Kind und die Berücksichtigung jener Gesetze und Bedingungen, die es in seiner Entwicklung, und zwar möglichst im ganzen Umfang des Menschseins, fördern. «Was der Erzieher tut, kann nur in geringem Maße davon abhängen, was in ihm durch allgemeine Normen einer abstrakten Pädagogik angeregt ist; es muss vielmehr in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein» (Steiner 1982, S. 86 f.). So kompensiert die anthroposophische Pädagogik gleichsam das Defizit an Anthropologie, das der an Normen sich orientierenden Pädagogik anhaftet.

Es ist deshalb eine grobe Verzeichnung, wenn behauptet wird, anthroposophische Pädagogik sei im Konkreten normative Didaktik, die in einer «lückenlosen Deduktionskette» die «Ziele, Inhalte und Methoden schulischer Unterweisung» von ihren «anthropologischen Prämissen» ableite (Ullrich 1986, S. 121). Die folgende Darstellung soll zeigen, dass Anthropologie eine ganz andere Aufgabe hat, als Prämissen für einen Deduktions-

prozess zu liefern. Es ist allerdings viel schwieriger und offensichtlich auch schwer zu verstehen, dass sie nicht nur zu einem System von Aussagen über den Menschen im Allgemeinen wird, die man in der Praxis anwendet, sondern zu einer Fähigkeit, die den einzelnen Menschen und in ihm die Bedingungen und Gesetze menschlicher Entwicklung sehen lernt und den Lehrer aus solcher Einsicht zum Erziehen und Unterrichten befähigt.

## *Allgemeine Anthropologie*

### Der Mensch – ein Wesen mit Leib, Seele und Geist

Eine der wichtigsten Fragen der Anthropologie ist die nach den Faktoren, die in ihrem Zusammenwirken den Menschen ausmachen. Denn die Anschauungen, die man sich über diese Faktoren bildet, bestimmen das ganze Denken über den Menschen. Unklarheit oder Irrtum an dieser Stelle führt zwangsläufig zu einer wirklichkeitsfremden Theorie, d.h. in das Unpraktische.

Ein so differenziertes Wesen wie den Menschen wird man nur begreifen, wenn es gelingt, seine wesentlichen Glieder klar ins Auge zu fassen, um durch das, was sich der analysierenden Betrachtung ergibt, Einblick in sein Wesensgefüge zu gewinnen. Die Aufgliederung, die die Wissenschaften vom Menschen in Anatomie, Physiologie, Psychologie, Soziologie usw. vornehmen, ist hier allerdings wenig hilfreich. Denn jede dieser Disziplinen ist durch ihre Methoden auf ihren Ausschnitt festgelegt. Es gibt wohl detaillierte Studien über die Leib-erfahrung (Leib-Phänomenologie), die die innige Verflechtung von Leib und Seele aufweisen. So schreibt z.B. Merleau-Ponty: «... mein Leib steht nicht vor mir, sondern ich bin in meinem Leib, oder vielmehr ich bin mein Leib» (1966, S. 180). Neben dieser Einheit der Erfahrung untersucht die Physiologie den Leib als Gegenstand. Von ihren Befunden führt aber kaum ein Weg zu denen der Psychologie. Es fehlt innerhalb der verschiedenen Disziplinen ein methodischer Ansatz für die Erkenntnis des ganzen Menschen. Zumeist entsteht das Bild eines Konglomerates, von dem man wohl glaubt, aber nicht sieht, dass es sich immer um das gleiche Wesen handelt. Die Hoffnung, durch Integration der Spezialwissenschaften zu einer wirklichen Anthropologie zu kommen, ist wenig aussichtsreich. Wie



muss man gliedern, ohne den Weg zur Synthese von vornherein zu verbauen?

Was es zu verstehen gilt, ist der Mensch, der wach und tätig im Leben steht, der Erfahrung sammelt, die Welt erlebt und über sie nachdenkt, der bestimmte Begabungen und Charaktereigenschaften hat, der vom Kind zur selbstständigen Persönlichkeit wird usw. Dieser Mensch tritt uns als leibliches Wesen, d.h. als räumlich-materielle Gestalt, entgegen. Sein Leib ist lebendiger Leib mit seinen verschiedenen Gliedern und Organen. Er ist bewegte Gestalt, durch die uns der Mensch als Person entgegentritt. Man nimmt unmittelbar wahr, dass man in der Physiognomie, im Spiel der Miene, in Blick und Stimme, in Haltung und Bewegung einem individuellen Wesen begegnet.

Wenn man den Menschen nur unter diesem Aspekt betrachtet, kommt man wie z.B. Binswanger (1962) zu der Auffassung, «dass wir anthropologisch keineswegs scheiden dürfen zwischen Leib und Seele als zwei Substanzen oder auch nur als zwei Attribute ein und derselben Substanz». Denn, wenn «einer den andern beim Ohr nimmt, beim Kragen oder bittflehend bei den Knien, so meint er doch weder Ohr noch Kragen, noch Knie ..., sondern ihn». Leitet man hieraus aber ab, das Menschsein sei eine untrennbare Einheit, so bedeutet das Verengung auf eine Sichtweise. Es gibt nicht nur eine Phänomenologie im Raum menschlicher Begegnung, sondern auch in der inneren Wahrnehmung. Da erlebt man das unmittelbar (Freude usw.), was sich beim andern z.B. in der Miene äußert. So muss man zwischen eigenem unmittelbarem Erleben und dem Verstehen des andern unterscheiden. Man erlebt nur die eigenen Gefühle, nicht die des andern. Seine Auseinandersetzung mit Dilthey (a.a.O., S. 689 ff.) zeigt, dass sich Binswanger den Blick auf diesen Unterschied verstellt hat.

Buytendijk hat einmal gesagt, «für eine Erkenntnis der menschlichen Bewegung ist es ... notwendig, die Identität des

Sichtbaren und des Wirklichen aufzugeben» (Buytendijk 1958, S. 174). Das gilt auch für das Antlitz und die Haltung. Das Sichtbare ist der Leib, und zwar dadurch, dass er wie die anderen sichtbaren Dinge seine Gestalt aus Stoffen der äußeren Natur aufbaut. Durch den Leib steht der Mensch mit dieser in Beziehung und nimmt sie durch die Sinne wahr. Was sich am Leib aber als Ausdruck manifestiert, hat seinen Ursprung nicht im Sichtbaren. Man kann den Leib mit allen nur denkbaren Methoden untersuchen und wird das Erlebnis der Freude nicht finden, das sich im Lächeln ausdrückt. Man muss die Beobachtung nicht mehr durch die Sinne nach außen richten, sondern nach «innen», d.h. auf eine im Raum nicht mehr auffindbare Wirklichkeit. Dieses Innere, die Seele, ist es, das sich den Tatsachen und Vorgängen der Umgebung empfindend und wahrnehmend zuwendet; das durch die Wahrnehmungen zu inneren Erlebnissen (Gefallen, Freude, Ärger usw.) angeregt wird und durch sie in innere Beziehung zur Welt kommt; das Begehren und Wünsche gegenüber bestimmten Dingen entwickelt und eigene Absichten durch den Willen ausführt. Diese Regungen und Tätigkeiten erlebt der Mensch als sein *eigenes Inneres*. Er weiß unmittelbar, dass sie (nur) seine eigenen sind (Privatheit und Intimität des Seelischen). Erleben und eigenes Sein sind eine Einheit. Dadurch hat das Seelische den Charakter des Innerlichen. Es löst sich nicht vom Innern los; es gehört eben nicht dem Bereich an, in dem man die Dinge von außen wahrnimmt wie den Leib. So leben die Regungen und Tätigkeiten der Seele in einem Bereich, an den keine Sinneswahrnehmung heranreicht. Niemand kann mit den Sinnen das seelische Erleben eines andern wahrnehmen. Das Medium der Seele ist die Zeit, nicht der Raum.

Aus solchen Beobachtungen ergibt sich, dass Leib und Seele zwei Bereiche des Menschen sind, die sich in ihren Eigenschaften grundlegend unterscheiden. Es gibt kein Übergehen

von dem einen in den anderen; Seelisches wird nicht zu Leiblichem, Leibliches nicht zu Seelischem. Selbst dann, wenn ein Gefühl sich im Leib als Miene oder Geste manifestiert, verliert es nicht den Charakter seiner Innerlichkeit. Und die Reize, die aus der Umgebung durch die Sinne auf den Leib einwirken, sind nicht Ursachen für seelisches Erleben wie die Wärme für das Schmelzen des Eises. Sie sind nur Anlass dafür, dass eine seelische Regung antwortet. So muss man im Menschen ein leibliches und ein seelisches Dasein als zwei eigenständige Bereiche unterscheiden. Eigenständig heißt aber nicht, dass Leib und Seele voneinander abgesondert, sondern von verschiedener Wesensart sind. Ihre Beziehung zueinander, ein wichtiges Kapitel der anthroposophischen Anthropologie, werden wir später behandeln.

Jenen Auffassungen, denen die sogenannten objektiven Tatsachen ausschließlich als das Wirkliche gelten, ist die Seele kein eigenständiger Wesensbereich. Besonders verbreitet ist die Theorie, nach der der Mensch bis in das Gebiet seiner persönlichen Wesensart sein Dasein dem Zusammenwirken von Vererbung und Umwelt verdankte. Was auf Vererbung zurückgeht, gilt als Folge materieller Strukturen und Prozesse. Deshalb sei der Mensch letzten Endes nur Leib. Die seelischen Phänomene seien auf leibliche Prozesse zurückzuführen. Wir wollen auf diese Theorie, weil sie in der Interpretation menschlicher Entwicklung eine große Rolle spielt, kurz eingehen. Wie steht es mit dem entscheidenden Punkt dieser Theorie, dem Zusammenwirken zwischen den Faktoren der Vererbung und der Umgebung?

Seit mehreren Jahren hat man durch Experimente an Säugtieren (jungen Katzen, Singer 1985, 1988) und Beobachtungen an schielenden Kindern (siehe Emrich 1986) genauere Einblicke in jene Prozesse, durch die Vererbung und Umwelt in Wechselwirkung treten. Das Gehirn des neugeborenen Tieres, auch das des Säuglings, hat zunächst einen hohen Grad an Plastizität und wird

erst durch bestimmte Umstrukturierungen im visuellen Cortex zu einem für Gegenstandswahrnehmung geeigneten Organ. Es handelt sich hierbei aber nicht um eine genetisch vorgegebene Reifung, sondern nach den Beobachtungen von Singer (1985, S. 50) um «erfahrungsabhängige Entwicklungsprozesse», in denen «außergenetische Faktoren» eine entscheidende Rolle spielen. Die Experimente von Singer beweisen, dass die von der Umgebung ausgehenden visuellen Eindrücke nur dann im Gehirn zu den entsprechenden Veränderungen führen, wenn das junge Tier wach ist und sich ihnen aufmerksam zuwendet. Außerdem müssen die Eindrücke für das Verhalten des Tieres eine Bedeutung haben (Singer 1988). Aufmerksamkeit ist kein physiologischer, sondern ein psychologischer Sachverhalt. Das gilt auch für das Erfassen von Bedeutung. Man kann hieraus nur einen Schluss ziehen: Die Umwelt wirkt nicht direkt auf das Gehirn mit seinen durch Vererbung entstandenen Strukturen. Sie regt seelische Prozesse an (Aufmerksamkeit, Erfassen von Bedeutung); und diese sind entscheidend an den strukturellen Veränderungen in dem noch bildsamen Gehirn der jungen Tiere und Kinder beteiligt. Deshalb haben diese Entwicklungsprozesse «zumindest auf einer deskriptiven Ebene alle Eigenschaften eines Lernvorgangs» (Singer 1985, S. 50).

Diese Befunde verlangen eine Revision der weit verbreiteten Meinung, Entwicklung sei das Resultat des Zusammenwirkens der zwei Faktoren Vererbung und Umwelt. Singer spricht aufgrund seiner Beobachtungen von drei Faktoren. Was er als dritten Faktor bezeichnet – «den jeweiligen Zustand, in dem sich das Gehirn befindet, während es mit der Umwelt interagiert» (1985, S. 61) –, weist etwas unbestimmt auf die von außen angelegten seelischen Prozesse hin. Die Theorie, nach der «das sich entwickelnde Individuum ... lediglich Objekt eines Geschehens» ist, selbst aber «keinerlei Einfluss auf die in ihm und mit ihm sich vollziehenden Vorgänge» (Nickel 1982, S. 74 f.) habe,

widerspricht nicht nur der subjektiven Erfahrung, sondern auch den Ergebnissen einer objektiven Untersuchung. Sie begreift nicht die Wirklichkeit des Menschen.

Der Mensch geht aber noch nicht in dem auf, was er durch seinen Leib und seine Seele ist. Wenn der Mensch durch sein Denken den gesetzmäßigen Zusammenhang bestimmter Erscheinungen erfasst, wird ihm etwas bewusst, was der Welt angehört. Durch seinen Leib (die Sinne) lernt er die Welt in ihrer Erscheinung kennen. Diese ist aus sich selbst nicht verständlich, weil sie ihren Zusammenhang nicht ausspricht. Dieser Anteil der Welt, der den Sinnen, d.h. der Betrachtung durch den Leib, verborgen ist, wird dem Menschen im Denken bewusst. Denn das Denken umfasst mehr als den Verstand, der die Welt der Erscheinungen durch seine (definierten, starren) Begriffe zergliedert und glaubt, aus dem Teil die Welt rekonstruieren zu können. Durch das Denken kann der Mensch seine Begriffe erweitern, sodass sich in ihnen die innere Gesetzmäßigkeit oder das Wesen der Dinge immer vollkommener ausspricht. Das Denken kann auch die starren Vorstellungen und Begriffe beweglich machen, ineinander übergehen lassen und als «gestaltendes Denken» (Steiner) in Zusammenhänge eindringen, die dem Verstand verschlossen sind. Was als Erkenntnis im Denken aufleuchtet, gehört einem Bereich an, der über den Leib und die Seele als das eigene Innere hinausreicht. Das ist das objektive Gebiet des Geistes. Die Wirklichkeit der Welt geht nicht in ihrer Erscheinung auf. Erscheinung ist das, was dem Menschen von den Dingen durch seinen Leib bewusst wird. Da ist der geistige Anteil der Wirklichkeit dem Menschen noch verborgen. Diesen erfasst er erst im Denken. Noch nicht die Gedanken als solche sind das Geistige. Mit ihnen kann der Mensch im Bereich subjektiver Meinung verstrickt sein. Erst wenn in den Gedanken der zunächst verborgene Weltzusammenhang in der Erkenntnis bewusst wird, erhebt sich der Mensch in das Gebiet