

Angelika Wiehl

# Studienbuch Waldorf- Kindheitspädagogik



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Wilhelm Fink · Paderborn  
Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag · Tübingen  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Ernst Reinhardt Verlag · München  
Ferdinand Schöningh · Paderborn  
transcript Verlag · Bielefeld  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlag · München  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
Waxmann · Münster · New York  
wbv Publikation · Bielefeld



### **Angelika Wiehl**

Dr. phil., studierte Germanistik, Französisch und Kunstgeschichte, war Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährige Waldorfklassen- und Oberstufenlehrerin mit den Fächern Deutsch und Kunstgeschichte. Nach ihrer Promotion zum Thema „Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik“ veröffentlichte sie u.a. „Jugendpädagogik in der Waldorfschule“ (mit M. Zech), „Kindheit in der Waldorfpädagogik“ (mit W. Auer) und „Bilderfahrten im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik“ (mit M. Bunge). Heute lehrt und forscht sie am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Studienzentrum Mannheim.

Angelika Wiehl  
(Hrsg.)

**Studienbuch  
Waldorf-Kindheitspädagogik**

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2020.Klg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © oksix / Adobe Stock.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5475

ISBN 978-3-8252-5475-9

## Inhaltsverzeichnis

Angelika Wiehl Waldorf-Kindheitspädagogik. Einleitung .....	7
--	---

### I Grundlagen der Waldorf-Kindheitspädagogik

Frodo Ostkämper Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik im Elementarbereich .....	17
Geseke Lundgren und Angelika Wiehl Waldorfpädagogische Anthropologie der frühen Kindheit .....	29
Georg Soldner Resilienz in der Waldorf-Kindheitspädagogik .....	45
Philipp Gelitz Sinnesentwicklung und Lebensprozesse in der Kindheit .....	58
Angelika Wiehl Nachahmung – <i>die</i> künstlerische Fähigkeit des Kindes .....	70
Gerda Salis Gross Spiel und Phantasie in der Waldorfpädagogik .....	82
Juliane Müller Rhythmus und Ritual im Waldorf-Kindergartenalltag .....	94
Michaela Glöckler Religiöse Qualitäten in der waldorfpädagogischen Erziehung .....	106

### II Bildungskonzepte von der Waldorfkrippe bis zur Waldorfgrundschule

David Kolass Frühkindliche Bildung im Waldorfkindergarten .....	123
Claudia Grah-Wittich, Brigitte Huisinga und Annika Kern Bildungsauftrag und Konzept der waldorfpädagogischen Krippe .....	137
Susanne Vieser Vorbild und Achtsamkeit im Tagesablauf des Waldorfkindergartens .....	151
Petra Böhle Künstlerische Übungen in der Ausbildung von Waldorferzieher*innen .....	165

## 6 | Inhaltsverzeichnis

Ursula Nicolai  
Die Bildungsansätze in den Waldorf-Grundschuljahren .....177

Katinka Penert und Brigitte Pemberger  
Medienerziehung in der Waldorf-Kindheitspädagogik .....190

### III Waldorf-Kindheitspädagogik inklusiv und interkulturell

Gisela Erdin  
Inklusive Waldorf-Kindheits- und Heilpädagogik .....205

Irina Baumgärtner-Schweizer und Anita Sonntag  
Erziehungspartnerschaften im Waldorfkindergarten – eine Illusion? .....220

Nicole Schreyeck  
Kultursensibilität als waldorfpädagogische Grundhaltung .....231

Franziska Hüning  
Waldorfkindergarten-Pädagogik – ein historischer Abriss .....243

Almuth Strehlow und Susan Howard  
Waldorf-Kindergartenpädagogik weltweit .....258

Bernd Ruf  
Waldorfpädagogik im Notfall.  
Wie Pädagogik zur Traumabewältigung beitragen kann .....271

Autorinnen und Autoren .....285

Angelika Wiehl

## Waldorf-Kindheitspädagogik. Einleitung

Die Kindheit darf als existentiell bedeutsame Grundlage der menschlichen Biografie gesehen werden; daher geht die Sorge um eine gedeihliche Entwicklung der Kinder alle Menschen an. In den letzten 100 Jahren und damit seit Begründung der Waldorfpädagogik 1919 wird Kindheit immer mehr zu einer Thematik im Fokus der Bildungsdiskussion, Wirtschaft und Politik. Während einerseits große Bemühungen zum Schutz der Kinder unternommen werden, bemerken wir andererseits eine immer größer werdende Kluft zwischen den in sozial stabilen Verhältnissen aufwachsenden Kindern und solchen, die unter sie gefährdenden Bedingungen leben müssen. Dazu zählen nicht nur die durch Kriege, Katastrophen und Migration in unwürdigen Unterkünften verharrenden oder obdachlosen Kinder, sondern auch alle, die nicht in gesunden und sie fördernden Lebensverhältnissen aufwachsen. Kinder möchten ihren elementaren und individuellen Bedürfnissen entsprechend von Erwachsenen liebevoll versorgt und beschützend begleitet werden. Wenn das nicht möglich oder gewollt ist, tragen Kinder oftmals lebenslang die Spuren der verpassten Kindheit mit sich.

In Deutschland haben viele Kinder, die Kindergärten bzw. Kindertagesstätten und Schulen besuchen, einen zusätzlichen Förderbedarf, der nicht nur, aber zu großen Teilen mit den alltäglichen, nicht immer kindgerechten Lebensumständen zusammenhängt. Dabei sind Kinder aus der sozial schwachen Bevölkerung eher betroffen und gefährdet, aber auch Kinder, die in einem Überfluss an Konsum, Medien und Freizeitangeboten leben. Die Wohlhabenheit ist längst kein Garant mehr für eine kindgerechte Erziehung und Bildung. Wenn auch den gebildeten, gut situierten Familien viele Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung, sei es therapeutisch, medizinisch oder bezüglich der täglichen Lebensgestaltung, offenstehen, so kommen nicht alle Angebote den Kindern wirklich zu Gute. Manches überfordert oder überformt, anderes beachtet zu wenig die natürlichen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes. In den westlichen Gesellschaften, die immer mehr Abstand von traditionellen und familiären Werten nehmen, stellt sich die Frage nach neuen Orientierungen und neuen Werten zur Ermöglichung einer gesunden Kindheit. Dafür ist zu klären, was wir unter einer gesunden, an den Bedürfnissen des Kindes abgelesenen Erziehung verstehen wollen.

Die in diesem Aufsatzband vertretenen Autor\*innen verfügen über langjährige Erfahrungen im waldorfpädagogischen Bereich der Kindheitspädagogik, die auf der Anthropologie und Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners basiert. Alle bezie-

hen somit ihre Argumentation auf ein ganzheitliches Menschenbild, nach dem der Mensch immer in Entwicklung befindlich ist und im kosmischen Zusammenhang verstanden werden kann (Stoltz & Wiehl 2019). Da es die Absicht war, für diese Publikation Autor\*innen zu gewinnen, die in Kindergärten, an Erzieher\*innen-fachschulen oder Hochschulen tätig und mit den waldorfpädagogischen Grundlagen vertraut sind, sollen einleitend einige Ideen der Waldorfpädagogik, die nicht allen Leser\*innen vertraut sein mögen, skizziert werden. Daran schließt eine Übersicht zur inhaltlichen Ausrichtung der Aufsätze an.

In den Jahren 1906 und 1907 hielt Rudolf Steiner an verschiedenen Orten Deutschlands Vorträge über „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“, die später in Aufsatzform erschienen sind (Steiner 2020). Viele Waldorfpädagog\*innen stützen sich auf diesen elementaren Aufsatz, wenn sie ihre Handlungspraxis begründen. Steiner legt darin erstmals die Grundzüge der waldorfpädagogischen Entwicklungspsychologie bis zur Vollendung der Jugendphase im Alter von etwa 21 Jahren dar. Er sieht eine Verschränkung zwischen den sich ungefähr in Jahrsiebten ausgestaltenden Aspekten der leiblichen, seelischen, geistigen Konstitution und den Lern dispositionen (Wiehl 2015, 153ff). Durch phänomenologische Beobachtung am Kind, seines leiblichen Wachstums, seiner Verhaltensweisen, seines Bewegungs-, Sprach- und Denkvermögens können Entwicklungsphasen erkannt werden: Ein Neugeborenes ist zunächst ganz mit seiner Leibergreifung befasst; indem es sich aufrichten, gehen, sprechen, denken lernt, tritt es zunehmend mit der Umwelt in Berührung, lernt an *Vorbildern nachahmend* seinen Leib formen und seine Fähigkeiten bilden (Wiehl & Auer 2019, 2020). Diese Phase wird ab dem fünften Lebensjahr und verstärkt in der Zeit des Einschulungsalters überlagert von dem Bedürfnis, etwas so zu können wie andere Menschen, nämlich in *Nachfolge* und *gedächtnisbildend* zu lernen. Schließlich grenzt sich mit Einsetzen der Vorpubertät das Kind immer bewusster von anderen und von seiner Umgebung ab, wird innerlich selbstständiger und fähig, *eigene Urteile* zu bilden.

Das Lernen geht einher mit der Leibwerdung, für die Steiner zwischen vier, sich in Folge entfaltenden „Wesensgliedern“, dem physischen Leib, dem Lebens- oder gestaltgebenden Leib, dem Seelenleib und dem Ich als der individuellen geistigen Entität, unterscheidet. Die Reifung dieser Wesensaspekte vollzieht sich idealiter ab der physischen Geburt in drei Phasen: Bis etwa zum 7. Lebensjahr emanzipiert sich der Lebensleib, bis etwa zum 14. Lebensjahr der Seelenleib und um das 21. Jahr das Ich. Die Jahrsiebtephasen der Kindheit können weltweit in allen Kulturen, u. a. an der Dentition, verifiziert werden; der Zahnwechsel um sechseinhalb Jahre gilt als „deutliches Altersmerkmal“ (Vygotskij 2003, 53ff). An dieser Periodisierung orientiert sich die Waldorfpädagogik, allerdings unter Einbeziehung weiterer Entwicklungsaspekte innerhalb der Jahrsiebte. Für die Kindheitsphase, die bezüglich der Lern disposition über das Alter von sechs, sieben Jahren hinaus noch bis zum Alter von neun, zehn Jahren andauert, liegt das besondere Augenmerk auf der

organ- und lebensgestaltenden Entwicklung sowie auf dem nachahmenden und gedächtnisbildenden Lernen. Daraus lässt sich erschließen, warum in Waldorfkinderergärten ein besonderer Wert auf die räumliche Umgebung, die rhythmischen Abläufe, aber vor allem die Ausbildung und Selbsterziehung der Pädagog\*innen für ihr Vorbildsein gelegt wird. Denn das Kind bildet sich an allem, was in seiner Umgebung existiert, wirkt und sich ereignet – sei es im positiven oder negativen Sinne. Im frühen Schulalter fördert darüber hinaus alles Sinnlich-Erfahrbares und Künstlerisch-Bildhafte den Lernwillen und die Gedächtnisbildung.

Kindern die für ihre Entwicklung günstigen Bedingungen in einem institutionellen Rahmen zu ermöglichen, ist seit nunmehr 100 Jahren weltweit das Anliegen zahlreicher Waldorfkrippen, Waldorfkinderergärten, Waldorfhorte, Waldorfschulen, heilpädagogischer Heime. Dabei haben die unterschiedlichsten Institutionen mit waldorfpädagogischer Ausrichtung vielfältige, zum Teil kulturgeprägte Formen angenommen. Neben einigen typischen Kennzeichen der organischen und farbigen Bau- und Raumgestaltung und neben den beschriebenen Entwicklungsgesichtspunkten lassen sich bestimmte Grundelemente der philosophisch-anthropologischen Konzeption aufzeigen, die gewissermaßen die Basis dieser pädagogischen Strömung bilden und aus denen bis heute Erziehende im privaten und im institutionellen Bereich ihre Orientierung schöpfen. *Fünf zentrale Merkmale der Waldorfpädagogik* werden hier mit Blick auf die Kindheit bis zum neunten, zehnten Lebensjahr genannt, die in den einzelnen Beiträgen themenspezifisch wiederkehren.

1) Waldorfpädagogik gründet auf der Anerkennung der *Individualität des Kindes* als einer sich verleblichenden, geistigen Entität, die ihre Schicksalsbestimmung und damit einen eigenen Lebensgestaltungswillen mitbringt. Das Kind wird *wie* ein beschriebenes Blatt gesehen, an dem es die individuellen Intentionen und Bedürfnisse abzulesen und in allen pädagogischen Entscheidungen zu berücksichtigen gilt. Das verlangt von den Erziehenden, dass sie sich ihrer Selbstentwicklung bewusst sind und als Individualitäten dem Kind, als Ich dem anderen Ich, in Würde begegnen.

2) Aus diesem Prinzip ergibt sich, dass die Waldorfpädagogik eine Erziehung in und zur *Selbstbestimmung und Freiheit* beabsichtigt. Nicht nur das sich entwickelnde Kind, auch die Erwachsenen sollen selbstbestimmt und freiheitlich die Lebenszusammenhänge ergreifen. Dafür ist erforderlich, dass für eine waldorfpädagogische Institution ein Höchstmaß an kollegialer Selbstverwaltung und Gestaltung, also eine Unabhängigkeit von staatlichen Vorgaben bezüglich des Erziehungs- und Bildungskonzepts und der Institution erforderlich ist.

3) In Folge dessen gilt es, für das *soziale Miteinander und die Absprachen zu pädagogischen Aufgaben* Formen der kollegialen Zusammenarbeit unter Pädagog\*innen und eine Gesprächskultur mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einzurichten. In Waldorfkinderergärten, -krippen, -horten und -schulen finden regelmäßige Konferenzen oder Teamsitzungen sowie Elterngespräche und -abende statt. Die meisten dieser Institutionen arbeiten als eingetragene Vereine, die in der gemeinsamen Verantwortung der Mitarbeitenden und Eltern geführt werden.

4) Waldorfpädagogik ist eine *entwicklungsorientierte Pädagogik*, die das Kind, den Menschen und auch die Welt in einer sich steigernden, zyklischen Veränderung denkt. Die pädagogische Zusammenarbeit in einer Waldorfinstitution betrifft daher nicht nur das Organisatorisch-Verwalterische, vielmehr geht es zu einem wesentlichen Teil um das inhaltliche anthropologische Studium der Entwicklungsphasen und -bedingungen im Allgemeinen und der einzelnen Kinder. Diese gemeinsame Weiterbildung und -qualifikation im Kollegium der Pädagogig\*innen und auch mit den Eltern dient der jeweils individuell auszurichtenden pädagogischen Praxis.

5) Dafür werden als ein leitendes Prinzip die *endogenen und exogenen Rhythmen* berücksichtigt. An der menschlichen Konstitution können Rhythmen wie jene naturgegebenen des Atmens und des Pulsschlags abgelesen werden; den Tages- und Jahreslauf hingegen prägen Rhythmen, deren Einbindung in die Gestaltung der Lebensumgebung des Kindes und der pädagogischen Abläufe orientierend und gesundend wirken. Die bewusste Hinwendung zu dem Kind als einer sich selbstentwickelnden Individualität findet somit in einem rhythmisch geordneten alltäglichen Ablauf in der Krippe, im Kindergarten und Hort, auch in den Waldorf-Grundschuljahren statt.

Das Menschsein steht im waldorfpädagogischen Denken im Mittelpunkt. Aber anders, als die um Richtlinien der OECD kreisende Bildungsdiskussion oder die post-humanistischen Anschauungen vertreten, ist aus waldorfpädagogischer und ganzheitlicher Sicht der Mensch keine volkswirtschaftlich verwertbare Ressource und auch keine für ein optimierendes Enhancement bestimmte Größe, sondern eine sich selbst und der Humanisierung geschuldete und zur Freiheit bestimmte Individualität. Diese bedingungslos anzuerkennen, hat Konsequenzen bis in die alltägliche waldorfpädagogische Praxis. Die Pädagogik der Waldorfkindergärten, auf die sich hier in der Hauptsache die Autor\*innen beziehen, stellt dafür ein Spektrum an Gestaltungselementen, erzieherischen und selbstbildenden Methoden, aber auch Haltungen und Denkansätze bereit. Trotz thematischer Spezialisierung der Aufsätze ließen sich Überschneidungen besonders bezüglich der Grundelemente der Waldorfpädagogik, z. B. ihres Entwicklungsverständnisses, nicht vermeiden. Das spiegelt auch den Stand der fachwissenschaftlichen Literatur zur Waldorf-Kindheitspädagogik wieder, die im Gegensatz zu den Praxispublikationen für Waldorfkrippen und -kindergärten noch viele Bereiche auch theoretisch zu erschließen hat. Die Autor\*innen berücksichtigen je nach Quellenlage aktuelle Forschungsergebnisse, Fachliteratur sowie ihre Praxiserfahrungen in waldorfpädagogischen Einrichtungen und in Ausbildungskursen. Insofern sind die hier zusammengeführten Aufsätze teils als Annäherungen, teils als Vertiefungen in die Themengebiete zu verstehen. Die Begriffe Kindheit (das Alter bis 9/10 Jahre), frühe Kindheit (bis etwa 6 Jahre) sowie Waldorf-Kindheitspädagogik (bis etwa 9/10 Jahre) und Waldorf-kindergartenpädagogik (bis zur Einschulung) werden je nach Blickrichtung und theoretischem Hintergrund in den Aufsätzen verwendet. Diese sind thematisch in drei Teile gegliedert:

## I Grundlagen der Waldorf-Kindheitspädagogik

Den Auftakt bildet der Beitrag von *Frodo Ostkämper* über das Leitbild des waldorfpädagogischen Bildungsverständnisses der Kindheit; er stellt die Individualität, die Selbstbestimmung und die Eigentätigkeit des Kindes für einen offenen Bildungsauftrag in den Mittelpunkt seiner Ausführung.

*Geseke Lundgren* und *Angelika Wiehl* führen in durch phänomenologische Beobachtung gewonnene Gesichtspunkte der kindlichen Entwicklung ab der Geburt ein und zeigen, wie in den ersten Lebensjahren eine achtsame Begleitung der Kinder zu gestalten ist, damit sie in gesunder Weise und ihren Intentionen gemäß ihren Körperleib ergreifen und Fähigkeiten ausbilden können.

*Georg Soldner* stellt aus medizinischer Sicht den Zusammenhang zwischen Ergebnissen der aktuellen Resilienzforschung und den Erziehungsansätzen der Waldorfpädagogik – nach ihrem Begründer Rudolf Steiner – her, die zu einer ganzheitlichen, die gesunde Leiblichkeit fördernden Entwicklung und damit zu einer schöpferisch selbstbewussten Persönlichkeitsbildung beitragen können.

*Philipp Gelitz* erörtert das Konzept der zwölf Sinnes- und sieben Lebensprozesse nach Rudolf Steiner unter Einbeziehung aktueller Publikationen; er zeigt auf, wie die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit diese Prozesse berücksichtigend zu einer Stärkung vitaler Kräfte und seelischer Fähigkeiten beitragen kann.

*Angelika Wiehl* deutet die von Rudolf Steiner als Maßgabe für die Theorie und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik hervorgehobene Nachahmung unter Bezugnahme auf neuere Forschungsergebnisse als *die* künstlerische Fähigkeit des Kindes, Lebenserfahrungen zu machen, sie sich einzuverleiben und dadurch selbst zu einem schöpferischen Wesen zu werden.

*Gerda Salis Gross* leitet die Entstehung des freien Spiels von den primären kindlichen Bedürfnissen nach einer Menschen- und Weltbegegnung ab; sie lotet die Bedeutung des freien Spiels in der Kindheit für das Weiterleben und die Beziehungsfähigkeit aus.

*Juliane Müller* stellt den Zusammenhang der naturgegebenen mit den menschlichen Rhythmen dar und zeigt das waldorfpädagogische Anliegen auf, durch eine rhythmische Lebensgestaltung im Kindergartenalltag dem Kind Orientierung und Sicherheit zu geben und es dadurch physisch, psychisch und mental zu stärken.

*Michael Glöckler* geht der Frage nach, warum religiöse Qualitäten in der Erziehung unverzichtbar sind; während Ethik, die in der Schulpädagogik zunehmend an Stelle der Religion tritt, die zentralen humanen Werte vermittelt, sucht Religion die Rückbindung an eine Welt geistiger Wesen, zu der Kinder in Beziehung treten möchten, weil diese Teil ihrer spirituellen Identität ist.

## II Bildungskonzepte von der Waldorfkrippe bis zur Waldorfgrundschule

*David Kolass* setzt sich mit einer Waldorf-Teilstudie der WiBeOr-Landesstudie auseinander und zeigt für die frühkindliche Bildung, dass im Unterschied zu anderen pädagogischen Konzeptionen, die auf Bildungsplänen beruhen, das Bildungsprinzip der Waldorfpädagogik die Bildkräfte und das lebendige Denken sind, aus denen auch Steiner seine Ideen schöpfte.

*Claudia Grab-Wittich*, *Brigitte Huisinga* und *Annika Kern* beleuchten die erzieherischen Bedingungen und entwicklungsfördernden Elemente der Frühkindpädagogik, wie sie in waldorfpädagogisch geführten Krippen für ein- bis dreijährige Kinder entwickelt wurden.

*Susanne Vieser* stellt die Bedeutung des pädagogischen Vorbilds und seine elementaren Gestaltungs- und Handlungsfelder in einer Waldorfkindertagesstätte dar; damit sich jedes Kind frei entfalten und beheimaten kann, bedarf es einer bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und der Selbsterziehung.

*Petra Böhle* belegt durch die Analyse eines narrativen Interviews zum Kohlezeichnen im Rahmen der Erzieher\*innenausbildung, dass ein künstlerischer Übungsprozess zu einem spannenden, existentiellen und mit dem eigenen Handeln identifizierenden Erlebnis werden kann; sie unterstreicht damit die berufsqualifizierende Bedeutung künstlerischen Übens für pädagogische Berufe.

*Ursula Nicolai* baut eine Brücke von der Kindheits- zur Grundschulpädagogik; sie zeigt als Grundorientierung der Waldorf-Schulpädagogik auf, dass das Bildungskonzept ein umfassendes Entwicklungsverständnis beinhaltet und dass besonders in den ersten Schuljahren die Vorbildfunktion der Lehrenden entscheidend für das emotionale und soziale Lernen der Schüler\*innen ist.

*Katinka Penert* und *Brigitte Pemberger* setzen sich kritisch mit den aktuellen digitalen Bildungsbestrebungen für null- bis zehnjährige Kinder auseinander und vertreten, dass ein entwicklungsförderndes Lernen neben einem weitgehenden Verzicht auf technische Medien und in einer realweltlichen Umgebung stattfinden muss.

## III Waldorf-Kindheitspädagogik inklusiv und interkulturell

*Gisela Erdin* befasst sich mit der inklusiven Kindheits- und Heilpädagogik, deren Grundbaustein die Gestaltung von Autonomie und Beziehung für die Entwicklung von Kindern mit und ohne Entwicklungsverzögerungen ist; sie erörtert, welche Rolle der Bindungsaufbau und das dialogische Erziehen für eine gesunde Entwicklung der Kinder spielen.

*Irina Baumgärtner-Schweizer* und *Anita Sonntag* setzen sich kritisch mit der Erziehungspartnerschaft auseinander, die in Bildungsplänen für die Frühkindpädagogik verankert ist, aber in Waldorfkindergärten eine Rollenvermischung von Pädagog\*innen und Eltern bedeuten kann; sie plädieren daher für eine klare Unterscheidung der jeweiligen erzieherischen Aufgabe und für ein Qualitätsmanagement.

*Nicole Schreyeck* reflektiert das Verständnis von Interkulturalität im Vergleich zu dem Eindruck, den Waldorfkindergärten und ihre gepflegten Traditionen in der Öffentlichkeit machen; zukunftsweisend schlägt sie vor, anstelle der Bewahrung folkloristischer Traditionen durch die Ausbildung von Kultursensibilität und kultureller Kompetenz einen Beitrag zu einer kosmopolitischen Pädagogik zu leisten.

*Franziska Hüning* stellt die Entwicklung der Waldorfkindergartenpädagogik seit 1919 dar, die durch die beruflichen Werdegänge ihrer Gründerpersönlichkeiten zwar an die Fröbel-Pädagogik anschließt, aber auf der Grundlage des anthroposophischen Entwicklungsverständnisses eine spezifische Erziehungspraxis für die frühe Kindheit ausgebildet hat.

*Almut Strehlow* und *Susan Howard* zeichnen ein Bild, wie sich ausgehend von Deutschland die Waldorf-Kindergartenpädagogik weltweit entwickelt hat und wie im Rahmen der internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten (IASWECE) daran gearbeitet wird, sich aus dem Verständnis sozialer, religiöser und kultureller Unterschied für eine menschliche Kultur einzusetzen.

Während die Aufsätze dieses Studienbuchs erarbeitet wurden, fand der Shutdown anlässlich der Verbreitung des Corona-Virus statt. Es verschärfte sich in allen von der Pandemie betroffenen Ländern und Regionen die Lage der Kinder, zumal sie meist über mehrere Wochen nur an ihrem gewöhnlichen Wohnort, oft von körperlichem und seelischem Hunger betroffen, in beengten Verhältnissen und abgeschnitten von allen für sie wichtigen Sozialkontakten, teils nur noch über digitale Medien Erfahrungen machten. Die Spannungen und Probleme, die sich bei der Rückkehr in die Kindergärten und Schulen zeigten, lieferten nur ein schwaches Bild dessen, was als traumatisierende Erfahrungen längst die Kinderseelen ergriffen hatte, ganz abgesehen von der immensen äußeren und inneren Not in sozial und wirtschaftlich benachteiligten Verhältnissen. Inzwischen gibt es zahlreiche Berichte, wie Kindern in Notsituationen geholfen werden kann, die Traumata im Anfangsstadium aufzulösen. So engagieren sich seit vielen Jahren Menschen z. B. im Rahmen der Notfallpädagogik der „Freunde der Erziehungskunst“ oder dem „Parzival-Zentrum Karlsruhe“ als traumapädagogischem Kompetenzzentrum und tragen mit elementaren Mitteln der Waldorfpädagogik zur Wiedergewinnung der Lebenszuversicht bei (Ruf 2019). Aus aktuellem Anlass wurde *Bernd Ruf* gebeten, einen Beitrag zur Notfallpädagogik beizusteuern; er zeichnet ein dramatisches Bild der Folgen der Corona-bedingten Lebensverhältnisse vieler Kinder und zeigt Wege

auf, wie durch bereits vielfach erprobte waldorfpädagogische Interventionen die Trauma-Heilung unterstützt werden kann.

In diesem Sinne können die dargelegten Ideen und Praxisbeispiele der Waldorf-Kindheitspädagogik zeitgemäß, an menschlichen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten orientiert weiterentwickelt und auch mit ganz neuen Impulsen versehen werden. Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und fortgesetzt bis zum neunten, zehnten Lebensjahr bedarf des Freiraums und des individuellen Engagements, um ihre Zukunftspotenziale immer wieder von Neuem beweisen zu können.

An dieser Stelle sei allen Autoren und Autorinnen herzlich für ihre Beiträge gedankt. Mein besonderer Dank gilt Franziska Hüning, Leiterin der Freien Fachschule für Sozialpädagogik in Mannheim, die mir ganz wesentliche Impulse zu dem Konzept des Studienbuchs gegeben hat. Ebenso gilt mein Dank dem Verlagsleiter Andreas Klinkhardt, der diese Publikation als einen Folgeband des „Studienbuchs Waldorf-Schulpädagogik“ (Wiehl 2019) und damit eine weitere notwendige Veröffentlichung zur Waldorfpädagogik realisierte. Gedankt sei auch meinen Kolleg\*innen am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim, die das Vorhaben stets mit Interesse unterstützt haben. Schließlich danke ich den Studierenden am selben Ort, die im Rahmen meiner Seminare zur sozialen Arbeit und zu den pädagogischen Praktika eine Fülle an Fragen zur Waldorfpädagogik eingebracht und mit mir diskutiert haben: Hier finden sie nun einiges aus der Theorie und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik neu bearbeitet.

## Literatur

- Ruf, Bernd (2019): Krieg – Flucht – Notfallpädagogik. Wie Notfallpädagogik minderjährigen Flüchtlingen helfen kann, traumatische Erlebnisse zu überwinden. Arlesheim: Ita Wegmann Verlag.
- Steiner, Rudolf (2020): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft / Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. 8. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (2019): Das Menschenbild als Rätsel für jeden. Anthropologische Konzeptionen von Jean Piaget und Rudolf Steiner im Vergleich. In: Pädagogische Rundschau, 3/2019, 253-264. Online: [https://www.peterlang.com/fileasset/Journals/PR032019e\\_book.pdf](https://www.peterlang.com/fileasset/Journals/PR032019e_book.pdf) (Abruf: 09.01.2020)
- Vygotskij, Lew (2003): Das Problem der Altersstufen. In: ders.: Ausgewählte Schriften. Band II. Hrsg. von J. Lompscher. Berlin: Lehmanns, 53-90.
- Wiehl, Angelika (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Frankfurt/M.: Lang.
- Wiehl, Angelika (Hrsg.) (2019b): Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Wiehl, Angelika & Auer Wolfgang-M. (2019): Anthropologie der Kindheit aus waldorfpädagogischer Perspektive. In: Wiehl, Angelika & Auer Wolfgang-M. (Hrsg.): Kindheit in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 16-30.
- Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (2020): An anthropology of childhood. In: Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.): Understanding Child Development. Rudolf Steiner's Essential Principles for Waldorf Education. Spring Valley, NY: WECAN, 15-28.

# **I Grundlagen der Waldorf- Kindheitspädagogik**



# Frodo Ostkämper

## Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik im Elementarbereich

### Zusammenfassung

Die Anerkennung der Individualität des Kindes und dessen Streben nach Selbstbestimmung sind das Leitbild für eine entwicklungsförderliche Umgebungs- und Beziehungsgestaltung im Elementarbereich. Die Waldorfpädagogik geht von der pädagogischen Anthropologie Rudolf Steiners aus, um entwicklungssensibel und lebenslaufbezogen die Selbstbildung des werdenden Menschen anzuregen und zu begleiten. Im Unterschied zu instruktiven und lernzielorientierten Ansätzen stellt die Waldorfpädagogik den Eigenanteil des Kindes an elementaren Bildungsprozessen in den Mittelpunkt und grenzt sich von einem funktionalistischen und ökonomisierten Bildungsverständnis ab. Auf dem Bildungsweg vor dem Schuleintritt soll vor allem der selbstbestimmten, intentionalen und produktiven Selbsttätigkeit Raum gegeben werden.

### 1 Einleitung

„Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange seines Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich selbst trägt.“

Friedrich Schleiermacher

Pädagogischen Ansätzen liegen normative Entscheidungen für Erziehungs- und Bildungsziele zugrunde, die aus den jeweiligen Menschenbildern und Vorstellungen vom *Guten Leben* gewonnen werden. Die Frage nach Erziehungs- und Bildungszielen bewegt sich seit der Antike im Spannungsfeld zwischen individueller Entfaltung und Nutzen für das Gemeinwesen. Wie spiegelt sich das im aktuellen elementarpädagogischen Diskurs, welche Werte und Normen sind handlungsleitend? BildungsökonomInnen rechnen uns die Rentabilität frühkindlicher Bildungsinvestitionen vor. Der Finanzierungsaufwand des Ausbaus der institutionellen Kindertagesbetreuung wird durch „volkswirtschaftliche Nutzeneffekte“ legitimiert, da diese die „individuelle und volkswirtschaftliche Bildungsrendite und Sozialrendite“ messbar und deutlich erhöhe (Bundesministerium 2008, 20ff). Die Argumentation, zukünftige Kosten zu vermeiden (Prävention) oder volkswirtschaftliche Nut-

zeneffekte (Steuereinnahmen) zu erzielen, offenbart ein instrumentelles Verhältnis gegenüber Heranwachsenden. Auf Friedrich Schleiermachers Ausgangsfrage einer Theorie der Erziehung: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 2000, 9) lautet die aktuelle bildungspolitische Antwort: die Erschließung und Ausnutzung der Ressource Humankapital zur ökonomischen Verwertbarkeit, also ein „Ausschöpfen von Begabungsreserven“ im Wettbewerb miteinander konkurrierender Volkswirtschaften.

Zwar ist die steigende Wertschätzung frühkindlicher Bildung zu begrüßen, die sich in dem Bestreben zeigt, Lebenswelten von Kindern vor dem Schuleintritt anreicherungsförderlich zu gestalten, um ihr Recht auf Bildung und Chancengleichheit einzulösen. Jedoch macht der Blick auf die jüngere Generation als nachwachsende Ressource oder Kosten verursachender Faktor den Menschen zum Zweck. Dem steht eine Ausrichtung des Bildungswesens gegenüber, die die bedingungslose Anerkennung der Individualität als Eigenwert ins Zentrum stellt. Bezogen auf die Formulierung von Bildungszielen stehen sich also eine Orientierung an der Entfaltung von Potenzialen und eine Orientierung an der ökonomischen Verwertbarkeit gegenüber. Der Unterschied zeigt sich darin, ob das Kind als Subjekt oder Objekt seines Bildungsprozesses angesehen und behandelt wird. Leitmotiv eines waldorfpädagogischen Bildungsbegriffs ist die Erziehung zur Freiheit, gegründet in der Achtung vor der sich selbst bestimmenden, unverfügbaren Individualität aus einem vorgeburtlichen Impuls. Die Anerkennung des Ich als geistiger Wesenskern bildet den spirituellen und ethischen Rahmen der Würde des Kindes in der Waldorfpädagogik.

## 2 Wie lautet der Bildungsauftrag an die Kindertagesbetreuung?

„Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.“

Wilhelm von Humboldt

Will man die Entfaltung von Potenzialen ermöglichen, folgt daraus, den Bildungsprozess als individuell, eigensinnig und (zukunfts-)offen zu verstehen. Curriculare Festschreibungen verwertbarer Kompetenzen leiten sich im Gegensatz dazu aus dem Rückgriff auf die Vergangenheit ab. Rudolf Steiner formuliert 1919 als Auftrag des Bildungswesens:

„Was gelehrt und erzogen werden soll, das sollte nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?“ (Steiner 1982, 37)

Zwei Ansätze frühkindlicher Bildung lassen sich in der internationalen Diskussion unterscheiden. Während ganzheitliche Bildungskonzepte die Entwicklung des Kindes facettenreich in verschiedenen Domänen fördern, fokussieren curriculare Konzepte auf die Förderung schulbezogener Kompetenzen (Oberhuemer 2010). Der Erziehungswissenschaftler Gerd Schäfer hat dies als den Unterschied zwischen einer „Möglichkeitsorientierung“, als „Unterstützung und Herausforderung der kindlichen Potenziale“, gegenüber einer einschränkenden und festlegenden „Zielorientierung“ beschrieben (Schäfer 2014, 84f). Daraus entstehende Bildungsprogramme legen Lernziele im Sinne von Funktionstrainings fest, die nur *eine* spezifische Form der Intelligenz fördern oder auf verbalisierte, abstrakte und abfragbare Wissensbestände verengen. Aber können damit *alle Kräfte*, die gebraucht werden, um Anlagen und Potenziale des Individuums zu entfalten, ausgewogen gefördert werden? Denn da stehen schulvorbereitenden Vorläuferfähigkeiten eine Reihe von grundlegenden Fähigkeiten und Vermögen gegenüber, die wiederum die Basis weiterer Entwicklungsschritte sind: körperliche und seelische Gesundheit, Resilienz, Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Ich-Stärke, Lebensfreude und Begeisterungsfähigkeit, das Interesse an den Erscheinungen der Welt, Geduld, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit, Willenskräfte, Herzensbildung, Empathie und Empfindungsreichtum, Achtung, Respekt und Toleranz, Verantwortungsübernahme und Solidarität, Kreativität und Schaffensfreude.

Standardisierte und messbare Lernziele können dieses facettenreiche Spektrum nicht abbilden. Wir brauchen vielmehr einen offenen Bildungsauftrag für die frühe Kindheit: Wie unterstützen und begleiten wir Kinder dabei, sich in ihrem Körper, in der sozialen Gemeinschaft und in der physischen Umwelt so zu beheimaten, dass sie ihre individuellen Impulse und Potenziale verwirklichen können?

### 3 Entwicklungsgemäße Methodik

Als Dreh- und Angelpunkt der Waldorfpädagogik benennt Rudolf Steiner, Erziehung nach zu erforschenden Entwicklungsdynamiken des Menschen auszurichten. Das anthroposophische Menschen- und Entwicklungsverständnis entfaltet ein differenziertes Gefüge von Körper, Seele und geistiger Individualität. Leiblich-physiologische Vorgänge und geistig-seelische Tätigkeiten des Menschen werden in ihrem substanziellen Zusammenwirken betrachtet. Dabei handelt es sich nicht um ein unreflektiertes, universalistisches Menschenbild, anhand dessen mechanistische Entwicklungsgesetze formuliert werden, um daraus dann überzeitlich gültige Erziehungsprogramme abzuleiten. Der heuristische Wert von Steiners pädagogischer Anthropologie erweist sich vielmehr darin, inwieweit diese eine verfeinerte Wahrnehmungsfähigkeit für *individuelle* Entwicklungsphänomene befördert und so dazu beiträgt, situationsangemessen auf die innere Entwicklungsdynamik und einzigartige Konstitution jedes Kindes einzugehen.

Aus dem Zusammenspiel der Wesensglieder des Menschen (physischer Leib, Lebensleib, Empfindungsleib und Ich-Organisation) und den daran geknüpften Entwicklungsphasen in Sieben-Jahres-Schritten ergeben sich leitende Gesichtspunkte, „auf welchen Teil der menschlichen Wesenheit man in einem bestimmten Lebensalter einzuwirken hat und wie solche Einwirkung sachgemäß geschieht“ (Steiner 2011, 29). Leitender Gesichtspunkt für die Entwicklungsphase vor dem Schuleintritt ist, dass die ab dem Zahnwechsel in Vorstellungen- und Gedächtniskräfte übergehenden Kräfte bis dahin dem Wachstum und der Leibbildung dienen. Diese Beschreibung von Metamorphosen, der Verwandlung von Kräften, grenzt Steiners pädagogische Anthropologie von linearen und additiven Entwicklungsvorstellungen ab (Riethmüller 2016). Nicht zuletzt daraus ergibt sich die Ablehnung einer Vorverlagerung des Schuleintritts oder schulischer Lernprozesse, um intellektualistische bzw. funktionsorientierte Frühförderung zu vermeiden und die Lebensphase Kindheit in ihrem Eigenwert zu schützen.

### 3.1 Leib-Bildung: Beheimatung im und mit dem Körper

Waldorfpädagogik im Elementarbereich versteht sich als ein salutogenetischer Ansatz, der körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden als Basis für weitere Entwicklungs- und Lernprozesse im Lebenslauf fördert (Patzlaff & Saßmannshausen 2007). Die primäre Entwicklungsaufgabe im ersten Jahrsiebt wird darin gesehen, die leibliche Grundlage für die weitere Entwicklung und damit für die Verwirklichung von individuellen Lebensmotiven zu legen. Steiners Hinweise für die Umgebungs- und Beziehungsgestaltung im ersten Jahrsiebt haben zum Ziel, sich bis in die physische Konstitution hinein förderlich auszuwirken.

Mit der Verbindung von physiologischen und psychologischen Prozessen rückt die pädagogische Anthropologie Steiners die *Leiblichkeit* von Bildungsprozessen ins Blickfeld. Der Körper ist mittels der leiblich-sinnlichen Wahrnehmung und (Eigen-)Bewegung das Medium des Selbst- und Welterlebens, wobei Steiner in seiner Sinneslehre die Tore, durch die das Ich mit der Welt in Kontakt tritt, auf zwölf Sinnesfelder erweitert (Steiner 2004). Die Pflege der vier körperbezogenen (basalen) Sinne (Tastsinn, Lebens- oder Vitalsinn, Bewegungssinn, Gleichgewichtssinn) stehen im Elementarbereich im Vordergrund, u. a. gefördert durch *echte* Sinnes- und Naturerfahrungen sowie vielfältige Bewegungsmöglichkeiten im Innen- und Außenraum (siehe Beitrag von Gelitz in diesem Band).

Von der Psychomotorik und Neurobiologie wird das Entwicklungs- und Bildungspotenzial reichhaltiger Sinneseindrücke und Bewegungserfahrungen belegt, die zu bleibenden Verknüpfungen (Synapsen) zwischen Nervenzellen und Gehirn führen. Je reichhaltiger frühe Welterfahrungen sind, desto komplexer bildet sich die kognitive Landkarte aus und entsprechend vielschichtiger wird das Auffassungsvermögen ausgebildet (Hüther 2012). Beispiele für leibgebundene Lernprozesse in der frühen

Kindheit sind die Aneignung der Sprache und die Einverleibung physikalischer Gesetzmäßigkeiten (verkörperte Kognition). In seiner Beschreibung frühkindlicher Bildungsprozesse als „ästhetische Erfahrung“ arbeitet Gerd Schäfer (2014) heraus, inwiefern sich das Selbst- und Welterleben des Kindes durch sinnliche Wahrnehmungen und daran anschließende subjektive Verarbeitungsprozesse vollzieht. Das entspricht dem Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik im Elementarbereich, dass Lernen implizit und auf der Basis von Sinneserfahrungen, „ohne bewusst zu werden, stattfinden kann“ (ebd., 113). Es geht also von dem sinnlich-leiblichen, erfahrungsbasierten Welterleben aus und grenzt sich davon ab, Kinder im ersten Jahrsiebt in ein analytisches, rationales, reflexives Selbst- und Weltverhältnis einzuführen. Aus diesem Ansatz begründet sich der Verzicht auf elektronische Medien als Bildungsmittel, um von der sinnlichen Anschauung abgelöste *körperfreie* Erfahrungen zu vermeiden.

### 3.2 Selbst- und Welterleben im Kindesalter

Wie steht das Kind mit seinen Mitmenschen und seiner physischen Umgebung in Beziehung? Steiner beschreibt, wie sich Kinder als Einheit mit der Umwelt erleben und sich bis zum neunten Lebensjahr „nicht als Ich von der Umgebung unterscheiden“ (Steiner 1989, 89). Die Welterfahrung des kleinen Kindes, das nicht zwischen seelischem Innenraum und seiner Umgebung trennt, unterscheidet sich von der abgegrenzten Weltansicht Erwachsener. Im Bild gesprochen, steht das Kind nicht *vor* der Welt wie vor einem Schaukasten mit zunächst noch unbekanntem Objekten, sondern *in der Welt*. In diesem Sinne *hat* das Kind keinen von sich getrennten Körper, sondern *ist* einer: Es ist „ganz Sinnesorgan“ (ebd., 43) und als solches mit der physischen und kulturellen Umwelt verbunden.

Das verbreitete *Bild vom Kind als kleinem Forscher* (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019) verengt dagegen die kindliche Weltwahrnehmung auf das Sammeln objektiver Daten: Demnach befragen Kinder systematisch ihre soziale und physische Umwelt zu dem Zweck, kognitive Schemata und mentale Repräsentationen zu entwickeln. An dieser Interpretation kindlichen Weltzugangs sind auch aus psychoanalytischer, phänomenologischer und hirnelektrischer Perspektive berechtigte Zweifel angemeldet worden, insofern als hierbei subjektive, kulturelle und emotionale Sinngehalte unterschlagen werden (Stenger 2013). Insbesondere im Bereich *naturwissenschaftlicher* Bildung, so die Kritik von Gerold Scholz an Konzepten elementarer Naturwissenschaftsdidaktik, würde als Lernziel angepeilt, „unabhängig von den eigenen Gefühlen und Gedanken quasi wissenschaftlich zu beobachten, zu ordnen und zu interpretieren“ (Scholz 2019, 25). Die Entwicklung von MINT-Kompetenzen und *scientific literacy* (Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019) verlegt eine methodische Einführung in Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften in den Bereich der vorschulischen Bildung.

Methodisch kontrollierte Wissensbestände zu übernehmen und naturwissenschaftliche Modelle und begrifflich-abstrakte Weltbeschreibungen kognitiv nachzuvollziehen, wird nach dem Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik als nicht entwicklungsgemäß angesehen. So hat Steiner lange vor der Erfindung von Frühförderprogrammen in zahlreichen Vorträgen kritisiert, Pädagogen als „Missionare von Kausalzusammenhängen in der Natur“ (Steiner 1987, 33) zu verstehen. Das Bemühen, Kinder in verbal-logische Denkweisen einzuführen, würde diese verfrüht in ein reflexives Weltverhältnis setzen sowie die subjektive kindliche Erlebnisfähigkeit einengen. Demgegenüber soll eine Beheimatung gefördert werden, die sinnlich-erfahrungsbasiert ist und mit der Umgebung in vielfältiger, auch emotionaler Beziehung steht. Für die Gestaltung der Interaktion in der frühpädagogischen Praxis bedeutet dies, ungefragte Belehrungs- und Erklärungsabsichten zurückzustellen. Erziehungskunst liegt vielmehr darin, Bedeutungen, Sichtweisen und Perspektiven der Kinder in der Begegnung und im Dialog gelten zu lassen und aufzugreifen (Stenger 2013). Nimmt man den Anspruch auf Belehrung und die Vermittlung von Gewissheiten zurück, muss die Welt des Kindes nicht korrigiert, eingengt, gestört, belagert oder kolonisiert werden. So kann eine „Kultur des Lernens“ (Schäfer 2014, 83) etabliert werden, in der Kinder von interessierten Erwachsenen Resonanz erleben. Entwicklungsförderliches Interaktionsverhalten von Erzieher\*innen besteht dann nicht in der „Effektivität der Vermittlung von Inhalten“ (ebd., 81), sondern in einer entwicklungsgemäßen, respektvollen, die innere Welt des Kindes einbeziehenden Ansprache. Sich auf phantasievolle und vielfältige kindliche Weltzugänge einzulassen und von diesen selber inspiriert zu werden, ist die Grundlage für gemeinsames Staunen und Nachdenken. Bleibt der Erwachsene selbst belehrbar, wird Machtgefälle abgebaut und im kindlichen Selbstbildungsprozess entsteht Raum für eine selbstbestimmte Wechselwirkung zwischen Innen- und Außenwelt.

## 4 Das Kind als Subjekt seiner Bildung

Das Erziehungs- und Bildungsziel des freien Menschen, der seine Anlagen und Impulse in sich trägt, erfordert von Pädagogen die Haltung, „daß wir dasjenige, was [das Kind] selber will, nur liebevoll anleiten“ (Steiner 1986, 116). Dieses Grundprinzip erfordert, im Elementarbereich keine Inhalte *beizubringen* sowie keine äußeren Absichten und Vorstellungen in Form fremdbestimmter Bildungsziele an das Kind heranzutragen, sondern es „soll dasjenige aufnehmen in vollständig freiem Sich-Heranbegeben an das, was es behalten will.“ (Steiner 1987, 133) Wie im aktuellen Kinderrechtsansatz (Maywald 2016) fordert Steiner die Gestaltung eines Generationenverhältnisses, dass sich an der *Selbstbestimmung* des Kindes orientiert und dem Kind von Beginn an Autonomie zugesteht. Dabei sind die zentralen Handlungs- und Entwicklungsräume, in denen Kinder ihren Impulsen nachgehen

und in Freiheit sich selbst mit der sozialen und physischen Umwelt in Resonanz erleben können, die Phantasie, das freie Spielen und Gestalten sowie die Nachahmung.

Damit schließt der Bildungsauftrag im Waldorfkindergarten an das Konzept der Selbstbildung an. Dieses liegt sowohl klassischen (Pestalozzi, Fröbel, Montessori) als auch modernen (Reggio-Pädagogik, Situationsansatz) Ansätzen zugrunde und wurde u. a. von Schäfer (2014) für den aktuellen Diskurs frühkindlicher Bildung aufbereitet. Die Anteile des Kindes an seiner Erschließung der Welt werden auch aus entwicklungspsychologischer, neurobiologischer und kognitionswissenschaftlicher Perspektive untersucht und bestätigt (Schäfer u. a. 2019). Das Kind wird als Akteur seiner Entwicklung beschrieben, als ein von Beginn an nach Selbstbestimmung strebender, kompetenter Mensch, der sich aus eigener Intention die Welt aneignet. Das ko-konstruktive Bildungsverständnis, insbesondere von Fthenakis (2003), geht hingegen stärker von der Vermittelbarkeit von Bildungsinhalten in gezielten kompetenzfördernden Interaktionen aus.

Diese Kontroverse spiegelt sich in den Unterschieden zwischen den Bildungsplänen der Bundesländer wieder. Der kategoriale Unterschied, nämlich ob der Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Werten einer instruktiven Vermittlung vordefinierter Bildungsziele bedarf oder als Eigenleistung des Subjekts ermöglicht werden soll, wird anhand der jeweiligen Anregungen zur methodischen Umsetzung erkennbar.

#### 4.1 Selbsttätigkeit als das Schöpfen innerer Bilder

Die *Selbsttätigkeit* des Kindes ist der Schlüsselbegriff, der Eigeninitiative, Eigensinnigkeit und Unverfügbarkeit von außen unterstreicht. Selbsttätigkeit bezieht sich z. T. auf die äußere Auseinandersetzung mit der Umwelt, aber in besonderem Maße auf die Kraft des Kindes, innerlich „nachzubilden durch sich selbst dasjenige, was in seiner Umgebung wirkt.“ (Steiner 1989, 50) Das Kind als Subjekt macht sich ein Bild von der Welt. (Sinnes-)eindrücke werden vom Kind nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv innerlich nachgebildet: „Heute denkt man gewöhnlich nicht an den Willen, wenn man zum Beispiel ans Auge denkt. Aber beim Auge ist es so, daß das Willensartige das innere Bild zustande bringt und nicht etwas anderes.“ (Steiner 1989, 96) Auch beim Hören von Märchen, Geschichten, Liedern, Reimen und bildhafter Sprache vollzieht das Kind aktiv einen schöpferischen Bildgestaltungsprozess. Wie diese „innerlich wirkende plastische Kraft“ (Steiner 1986, 114) durch äußere Bedingungen angeregt oder behindert werden kann, illustriert Steiner in mehreren Vorträgen mit dem Beispiel der sogenannten „schönen Puppe“ (ebd.; Steiner 1987, 135): Eine realistisch ausgestaltete Puppe gebe der inneren schöpferischen Eigentätigkeit keinen Spielraum, würde sie einzwängen und letztlich verkümmern lassen. Eine mit einfachen Mitteln aus einem Tuch gefertigte Puppe eigne sich, die „Bildungstätigkeit des Gehirns lebendig anzuregen“ (Steiner 2011,

32), indem das Kind sie durch seine „bildhaft nachahmende Seeleentätigkeit“ (Steiner 1989, 79) innerlich ergänzen und individuell beleben kann. Dieses Prinzip, den Phantasiekräften möglichst viel Spielraum zu lassen und Nahrung zu geben, begründet den für die Waldorfpädagogik im Elementarbereich charakteristischen Einsatz von unstrukturiertem, funktionsfreiem und naturbelassenem Spielmaterial.

## 4.2 Kreativität und Selbstbestimmung im freien Spiel

Der Schaffung eines das freie Spiel begünstigenden Milieus wird in der Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik ein großer Stellenwert beigemessen, und es wird öffentlich gefordert, das Recht des Kindes auf Spiel (Artikel 31 der UN-Kinderrechtskonvention) einzulösen. Das freie Spiel gilt als der Königsweg des Kindes, nach eigenen Motiven und Impulsen in Wechselwirkung mit der Welt zu treten, sie sich mit allen Sinnen anzueignen und sich dabei als selbstwirksam zu erleben. Empirische Studien belegen, dass Spielen die Persönlichkeitsentwicklung und Kreativität, die sensomotorische, sozial-emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung in höherem Maße fördert als von Erwachsenen strukturierte, lernzielorientierte Bildungssettings (Hauser 2016). Die hohe Bedeutung des Spiels für die frühkindliche Bildung und Entwicklung liegt auch hier in der Zweckfreiheit der schöpferischen Selbsttätigkeit, weshalb Steiner davor warnt, das Spiel als Trojanisches Pferd für Wissens- und Normenvermittlung zu instrumentalisieren (siehe Beitrag von Salis Gros in diesem Band).

Deutlich wendet Steiner sich gegen Tendenzen, die kindliche Eigenaktivität im Spiel durch didaktisches Material, das durch Form und Funktion explizite, abstrakt-intellektualistische Lerninhalte vermitteln soll, zu manipulieren (1986, 116f.). Die Qualität des schöpferischen, intrinsisch motivierten Spiels im Waldorfkindergarten ist das Resultat ausreichender Spiel-Räume und -Zeiten, funktionsfreier und unstrukturierter Materialien sowie der sinnvoll tätigen, eindrucksvollen Anregungen gebenden Erwachsenen.

## 4.3 Selbsttätigkeit durch Nachahmungskräfte

Die Nachahmung gilt in der Waldorfpädagogik als das zentrale Entwicklungsmotiv im ersten Jahrsiebt und somit als „elementare Lerndisposition der leiblichen und seelisch-geistigen Bildung“ (Wiehl 2019). Um dem Kind als „nachahmendes Wesen“ gerecht zu werden, tritt im Waldorfkindergarten an die Stelle von nach einem spezifischen Lernziel manipulierten Umgebungen, Materialien und Situationen das Erleben und Mitleben alltagspraktischer, hauswirtschaftlicher und handwerklich-künstlerischer Tätigkeiten. Damit wird der ausgetretene Pfad in der historischen und aktuellen elementarpädagogischen Konzeptlandschaft verlassen, die Welt von Erwachsenen planmäßig aufzubereiten, vorzuführen und zu vermitteln. Steiner grenzt sich von einer Idee der Didaktik ab, frühe Bildungsprozesse dadurch zu in-

itieren, dass als bildsam angesehene, aus dem Lebenszusammenhang herausgelöste Ausschnitte der Welt präsentiert sowie Tätigkeiten vorgemacht und angeleitet werden sollen: „So ist es eben die Aufgabe für den Kindergarten, dasjenige, was die Arbeiten des Lebens sind, in solche Formen hineinzubringen, dass sie aus der Betätigung des Kindes ins Spiel fließen können. Man hat das Leben, die Arbeiten des Lebens hineinzuleiten in die Arbeiten des Kindergartens“ (Steiner 1989, 77).

Die gemeinsame Lebensgestaltung bietet einen anregungsreichen Erfahrungsraum, in dem das Kind Tätigkeiten erlebt und aus eigenem Interesse Bewegungen, Abläufe, Gesten und Sprache innerlich und äußerlich mitvollziehen kann. Dieses alltagsintegrierte implizite Lernen soll den Freiraum gewähren, nach eigenen Motiven Eindrücke zu empfangen, zu verarbeiten und selbstwirksam tätig zu werden. Richten sich die Intentionen des Erwachsenen nicht auf das Kind, sondern auf die Gestaltung des Lebensraumes, wird das Kind ohne Anpassungsdruck frei gelassen, sich anhand seiner schöpferischen und selbstbestimmten Nachahmungstätigkeit selbst zu bilden (Saßmannshausen 2015).

Stehen die Eindrücke und Verrichtungen in der Lebenswelt der Kinder in einem anschaulichen und sinnvollen Zusammenhang, kann auch ein Beitrag dazu geleistet werden, die Eindrucksarmut und Künstlichkeit didaktisierter, auf Bildungsinhalte und Bildungsbereiche zugeschnittener Lernsettings zu verringern.

„Das heißt, es geht nicht um isolierte Beschäftigungsangebote zu den Bildungsbereichen. Künstlich organisierte Lernangebote von den Erwachsenen, bei denen Inhalte wie auf einer Einbahnstraße zu den Kindern transportiert werden und Prozess und Ergebnisse von den Erwachsenen vorgedacht, vorgeplant und festgelegt werden, behindern frühkindliche Bildung eher, als dass sie sie fördern.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, 31)

Sind die Eindrücke und Tätigkeiten in „überschaubaren Lebens- und Sinnzusammenhängen“ (ebd.) eingebettet, erleben die Kinder die Welt zunehmend als verstehbar, handhabbar und sinnhaft, wodurch ihr Kohärenzgefühl gestärkt wird (Antonovsky 1997).

## **5 Pädagogische Haltung und Qualität des Vorbildes: Kernelemente waldorfpädagogischer Professionalität**

Das Bildungsziel der Waldorfpädagogik, Potenziale und Impulse des sich entwickelnden Kindes freilassend zur Entfaltung zu bringen, beruht auf der Anerkennung einer geistigen Individualität. Diese pädagogische Ethik begründet eine pädagogische Haltung, die eine Zurücknahme persönlicher und gesellschaftlicher Erwartungen, die Orientierung an den Bedürfnissen und Rechten des Kindes, ein breites Inklusionsverständnis und eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung anstrebt.

Die Bildungsaufgaben der Pädagog\*innen, den Alltag und die räumliche Umgebung so zu gestalten, dass die Selbstbildung des Kindes angeregt und begleitet wird, ergänzt die Waldorfpädagogik darum, die besondere Wirksamkeit von Persönlichkeitseigenschaften der Bezugspersonen zu berücksichtigen: „Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muß.“ (Steiner 1989, 131) Da das Kind die gesamte Umgebung nachahmend nachbildet, wird im Elementarbereich der Qualität des Vorbildes eine herausgehobene Bedeutung zugesprochen: „Denn das Kind gestaltet sein Wesen nicht bloß nach unseren Worten oder nach unseren Handlungen, sondern das Kind gestaltet sein Wesen nach unserer Gesinnung, nach unserer Gedankenhaltung, Gefühlshaltung.“ (Steiner 1986, 107) Über äußerlich sichtbare, sinnhafte nachahmenswerte Tätigkeiten und Handlungen hinaus ist also eine besondere Empfänglichkeit des Kindes für die innere Haltung und moralische Integrität der Erzieher\*innenpersönlichkeit zu beachten. Das daraus folgende pädagogische Selbstverständnis erfordert die Bereitschaft, den Umgang mit sich selbst, den Mitmenschen und der Welt zu reflektieren und sich auf einen individuellen Weg der Selbstentwicklung zu begeben.

## 6 Ausblick

Die anthroposophisch-geisteswissenschaftliche Betrachtung des Menschen kann die Perspektive auf anthropologische Grundlagen und Entwicklungsvorgänge des Menschen erweitern. Ein Forschungsdesiderat liegt darin, anhand von Längsschnittstudien die von Steiner beschriebenen komplexen lebenslaufbezogenen Wirkungszusammenhänge zwischen spezifischen frühkindlichen Erfahrungen und späteren Merkmalsausprägungen in der Biographie zu untersuchen. „Es hängen eben die Lebensalter des Menschen zusammen, und wenn wir das beachten, [...] dann wird es ungeheuer wichtig, den ganzen menschlichen Lebenslauf für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis ins Auge zu fassen“ (Steiner 1989, 27).

Hinweise für solche Bögen im Lebenslauf ließen sich laut Steiner schon in der gegenwärtigen Ausdrucksgestalt eines Kindes gewinnen. In dem charakteristischen, einzigartigen, freien Ausdruck des Kindes im Spielen und Gestalten offenbare sich eine eigentümliche Struktur im Umgang mit der Welt, die sich ab dem zwanzigsten Lebensjahr in individuellen Lebensgestaltungskompetenzen manifestiere. Ein um diese Zukunftsperspektive erweiterter Blick ermöglicht, in den Tätigkeiten, Interessen und Kompetenzen des Kindes individuelle Motive und Entwicklungsimpulse wahrzunehmen. So können Bildungswege als unverfügbare individuelle Werdensprozesse anerkannt werden, die nicht (nur) Vergangenes fortschreiben, sondern das in jedem Kind liegende Zukünftige zur Entfaltung bringen.

## Weiterführende Literatur

- Schäfer, Gerd E.; Dreyer, Rahel; Kleinow, Mathias & Erber-Schropp, Julia M. (Hrsg.) (2019): *Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.) (2019): *Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

## Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Ausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008): *Dossier: Ausbau der Kinderbetreuung – Kosten, Nutzen, Finanzierung*. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93556/e71785b2ad4b-70362cb956de7011ae88/dossier-ausbau-der-kinderbetreuung-data.pdf> (Abruf: 20.05.2020)
- Fthenakis, Wassilos E. (2003): *Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit*. In: ders. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, 18-37.
- Hauser, Bernhard (2016): *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Humboldt, Wilhelm von (2010): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam.
- Hüther, Gerald (2012): *Verschaltungen im Gestrüpp: Kindliche Hirnentwicklung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Frühkindliche Bildung*. 62. Jg. (2012). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 15-19.
- Maywald, Jörg (2016): *Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Oberhuemer, Pamela (2010): *Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive*. In: Fthenakis, Wassilos E. & Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 359-383.
- Patzlaff, Rainer & Saßmannshausen, Wolfgang (2007): *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. 2. Auflage. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Riethmüller, Walter (2016): *Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit*. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 254-271.
- Saßmannshausen, Wolfgang (2015): *Waldorf-Pädagogik im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schäfer, Gerd. E. (2014): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): *Texte zur Pädagogik*. Hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann (Hrsg.): Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Scholz, Gerold (2019): *Naturwissen als Auftrag frühkindlicher Bildung*. In: Schäfer, Gerd E.; Dreyer, Rahel; Kleinow, Mathias & Erber-Schropp, Julia M. (Hrsg.) (2019): *Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden: VS, 17-29.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar, Berlin: Das Netz.
- Steiner, Rudolf (1982): *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage*. 1919. GA 24. 2. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1986): *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. 1923. GA 307. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, Rudolf (1987): Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. 1921-1922. GA 303. 3. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1989): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. 1923. GA 306. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2004): Zur Sinneslehre. Acht Vorträge, ausgewählt und herausgegeben von Christoph Lindenberg. 5. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben & Urachhaus.
- Steiner, Rudolf (2011): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Mit einer Einführung von Cornelius Bohlen. 1. Auflage. Dornach: Futurum.
- Stenger, Ursula (2013): Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 27-41.
- Stiftung Haus der Kleinen Forscher (Hrsg.) (2019): Pädagogischer Ansatz. 6. Auflage. Berlin.
- Wiehl, Angelika (2019): Anthropologie und Pädagogik der kindlichen Nachahmung. In: Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.): Kindheit in der Waldorfpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 51-72.