

Bemerkenswerte Praxis – dubiose Theorie?

Zu Heiner Ullrichs Buch „Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung“

Albert Schmelzer

*Alanus Hochschule, Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität,
Mannheim/Deutschland*

1. Einleitung

Nach zahlreichen vorangegangenen Veröffentlichungen zu diesem Thema¹ hat Heiner Ullrich, inzwischen emeritierter Erziehungswissenschaftler der Universität Mainz, eine kritische Einführung in die Waldorfpädagogik vorgelegt. Das facettenreiche Buch beschreibt auf rund 180 Seiten in umfassender Weise die Lebensformen, die pädagogische Praxis und die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik, angefangen von der Schularchitektur und den Organisationsformen der Selbstverwaltung über die Einrichtung des Klassenlehrers, den Lehrplan und die Methoden des Lehrens bis hin zur anthroposophischen Auffassung des Menschen und seiner Entwicklung sowie zur Lehre von den Temperamenten. Ein weiteres Kapitel setzt sich kritisch mit der wissenschaftstheoretischen Stellung der Anthroposophie auseinander, anschließend werden die empirischen Studien über die Absolventen, die Waldorflehrer*innen und die Lehrer-Schüler-Beziehungen vorgestellt. In seiner Zusammenfassung kommt Ullrich zu einer ambivalenten Bewertung der Waldorfschule: In ihr lebe eine „bemerkenswerte Praxis und dubiose Theorie zugleich“ (Ullrich, 2015, S.173).

Der folgende Beitrag untersucht den zweiten Teil dieser Behauptung. Er beansprucht also nicht, Ullrichs Buch in umfassender Weise zu würdigen und kritisch zu befragen – das ist durch die Rezension von Jost Schieren schon geschehen (Schieren, 2015). Vielmehr konzentriert er sich auf zwei Themen: die Reflexion der wissenschaftstheoretischen Stellung der Anthroposophie und die Analyse von Ullrichs Behauptung, die Entwicklungspsychologie Steiners sei als vorwissenschaftlich und als ein „seelenkundlicher Anachronismus“ (Ullrich, 2015, S. 133) einzuordnen.

2. Zur wissenschaftstheoretischen Stellung der Anthroposophie

Aus Ullrichs Sicht beansprucht Steiner für seine Aussagen über die übersinnliche Welt aufgrund der angeblichen methodischen Strenge seines Forschens und ihrer intersubjektiven Überprüfbarkeit den Status der Wissenschaftlichkeit (ebd., S. 132). Mit moderner Wissenschaft aber habe die Anthroposophie wenig gemein. „Wohlwollend könnte man Steiners essenziellen Begriff von Wissenschaft noch der vorneuzeitlichen, aristotelisch-thomistischen Konzeption zurechnen“ (ebd., S. 135). Dieses Konzept von Wissenschaft – so Ullrich – ist gekennzeichnet durch die Überzeugung von der Absolutheit (sie erkennt Ewiges), der

1. Ein ausführliches Verzeichnis findet sich in Frielingsdorf, 2012, S. 244 f.

Allgemeinheit (sie gilt immer und überall) und der Wahrheit (sie entspricht den Wesensgesetzen der Schöpfung) ihrer Erkenntnis.

Für die moderne Wissenschaft dagegen seien die empirische Überprüfbarkeit und „die Ablehnung jedes absoluten Wahrheitsanspruchs konstitutiv“ (Ullrich, 2015, S.135). Dem gegenüber sei die Anthroposophie vorwissenschaftlich, in ihr begegne man einem „reflexiven Mythos zweiter Ordnung“ (ebd., S. 138) – man denke etwa an die mythische Bedeutung der Siebenzahl im Zusammenhang der Entwicklungslehre.

Im Blick auf diese Behauptungen fällt auf, dass Ullrich die wissenschafts-theoretischen Überlegungen Steiners, wie sie sich vor allem in seiner Schrift „Von Seelenrätseln“ (Steiner, 1983) finden, offensichtlich nicht zur Kenntnis genommen hat. Darin entwirft Steiner ein deutlich differenzierteres Bild der Methodologie anthroposophischer Erkenntnis im Verhältnis zur modernen Wissenschaft als das Ullrich unterstellt.

In „Von Seelenrätseln“ unterscheidet Steiner selbst deutlich zwischen moderner Wissenschaft und Anthroposophie. Insofern die neuzeitliche Wissenschaft sich auf den Menschen bezieht, spricht Steiner hier von „Anthropologie,; sie beruhe auf Sinnesdaten und ihrer gedanklichen Verarbeitung (ebd., S.12ff.).

Anders verhalte es sich mit der Anthroposophie. Sie geht nach Steiner von „übersinnlichen, Beobachtungen aus, die sich nicht so eindeutig beschreiben lassen, umfassen sie doch methodische Wege wie seelische Beobachtungen und ein besonnenes Verweilen an Erkenntnisgrenzen. Interpretiert werden die so entstehenden Eindrücke mit dem, was Steiner schon in seinem Buch über „Goethes Weltanschauung“ aus dem Jahre 1897 „lebendige Begriffe“ nennt (Steiner, 1990, S.66).²

Solche Begriffe aber transportieren gerade nicht absolute Wahrheiten, sondern haben einen perspektivischen, hinweisenden Charakter: „Unbedingte Wahrheiten gibt es nicht. [...] Dass eine jede Wahrheit nur an ihrem Platze gilt, dass sie nur solange wahr ist, als sie unter den Bedingungen behauptet wird, unter denen sie ursprünglich gegründet ist, das muss vor allem begriffen werden“ (Steiner, 1989, S.394). Diese Aussage von 1899 gilt auch für das spätere Werk Steiners, man denke etwa an seine Ausführungen zur relativen Berechtigung von zwölf Weltanschauungen (Steiner, 1990, S. 26 ff.).

Auch strebt Anthroposophie bzw. eine anthroposophisch inspirierte Pädagogik nicht an, allgemeine Gesetze aufzustellen. Vielmehr fordert sie zu adäquaten Erkenntnisbemühungen angesichts konkreter Phänomene auf: „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, 1961, S.86).

Zudem zielen lebendige Begriffsbildungen nicht auf Eindeutigkeit, sondern beruhen auf multiperspektivischen Zugängen. „Erst wenn wir von mehreren Seiten einen Baum photographiert haben, können wir eine Vorstellung davon gewinnen. Man ruft zu stark die Idee hervor, durch das Definieren habe man etwas. Man sollte versuchen, auch mit Gedanken, mit Begriffen so zu arbeiten wie mit dem photographischen Apparat, und soll auch kein anderes Gefühl hervorrufen als dieses, dass man von verschiedenen Seiten ein Wesen oder Ding charakterisiert, nicht definiert (Steiner, 1977, S. 211).

Schließlich schlagen lebendige Begriffe Brücken zu anderen Weltphänomenen, sie sind damit offen und unabgeschlossen: „Es ist alles Begreifen eigentlich ein Beziehen des einen auf das andere. [...] Nur müssen Sie berücksichtigen, dass Sie bei solchem Beziehen [...] immer nur die allerersten Anfangsgründe des Begreifens haben. Sie müssen dann die Begriffe, welche Sie auf diese Art bekommen, weiter ausbilden“ (Steiner, 1992, S.106). Ein Beispiel für ein solches Beziehen findet sich in Steiners Vorträgen „Allgemeine Menschenkunde, in einer Ausführung zum Gedächtnis: „Was ist erinnern? Es ist das Aufwachen eines Vorstellungskomplexes. Und was ist das Vergessen? Das Einschlafen des Vorstellungskomplexes“ (ebd., S.117).

Solche Sätze wirken zunächst reichlich naiv. Wenn man sich aber auf die angeregte Gedankenbewegung einlässt, ergeben sich bemerkenswerte Perspektiven. Schlafen ist ein für den Lebensvollzug des Menschen

2. Johannes Kiersch hat in zahlreichen Aufsätzen auf die Verwendung solcher „lebendigen Begriffe, bei Steiner hingewiesen, vgl. Kiersch 1990, S.75-94; 2004a, S.13 ff.; 2011, S.434.

unverzichtbarer Vorgang: Er regeneriert leiblich und ist Voraussetzung für seelische Ausgeglichenheit und geistige Präsenz. Könnte es sich mit dem Vergessen ähnlich verhalten? Ist das Vergessen für das Lernen ebenso unverzichtbar wie der Schlaf für das Leben? Kann es also im pädagogischen Handeln nicht darum gehen, ein lückenloses Gedächtnis anzutrainieren, sondern vielmehr darum, den rechten Rhythmus von Vergessen und Erinnern anzuregen? Solche Überlegungen können Anregung sein für die eigene Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Forschung, die inzwischen auf ganz anderen Wegen auf die Bedeutung des Vergessens aufmerksam geworden ist (Schmelzer, 2010, S.9 ff).

Die bisherigen Betrachtungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:
Die „lebendigen Begriffe“ der Anthroposophie haben einen heuristischen³, konkreten, multiperspektivischen und unabgeschlossenen Charakter. Gerade dadurch ist die Anthroposophie diskursfähig und kann mit der wissenschaftlichen Anthropologie in einen fruchtbaren Dialog treten. Und nicht nur das – nach Steiner verhalten sich Anthropologie und Anthroposophie sogar komplementär zueinander und können sich in einer „Philosophie über den Menschen“ treffen:

„Die aus der Anthroposophie hervorgegangene Philosophie über den Menschen wird ein Bild desselben liefern, das mit ganz anderen Mitteln gemalt ist als dasjenige, welches die vom Menschen handelnde, aus der Anthropologie hervorgegangene Philosophie gibt; aber die Betrachter der beiden Bilder werden sich mit ihren Vorstellungen in ähnlicher Übereinstimmung befinden können wie das negative Plattenbild des Photographen bei entsprechender Behandlung mit der positiven Photographie“ (Steiner, 1983, S.32 f.).

Diese Sätze sind von grundlegender Bedeutung für die wissenschaftstheoretische Stellung anthroposophischer Aussagen. Sie machen deutlich, dass die Anthroposophie nicht als Gegenpol zur auf Sinnesdaten beruhenden modernen Wissenschaft aufzufassen ist, sondern als ihre Erweiterung. Die Richtung dieser Erweiterung wird angedeutet durch die Charakterisierung, das anthroposophisch inspirierte Bild vom Menschen sei „mit ganz anderen Mitteln gemalt“ als das wissenschaftliche. Diese Anmerkung bezieht sich auf die schon erläuterten „lebendigen Begriffe“, die andere Ausdrucksformen verlangen als sie in der Wissenschaft üblich sind; Steiner arbeitet mit Metaphern, Paradoxien, Reihungen und Gedankenbildern, deren Sinn sich erst aus dem Zusammenspiel der Teile mit dem Ganzen ergibt. Johannes Kiersch hat in mehreren Publikationen darauf hingewiesen, dass sich die anthroposophischen Begriffsbildungen und Ausdrucksformen mit Hilfe von Ernst Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“ verstehen lassen, der neben dem diskursiven Symbolismus moderner Wissenschaft auch Bewusstseinsformen des Mythos, der Kunst und der Religion als legitime Arten der Erkenntnissuche anerkennt (Cassirer, 1977; Kiersch, 2004a, S.14; 2004b, S.41-47; 2011, S.434).⁴ Aber auch diese „anthroposophischen„ Begriffe und Begriffsverbindungen stellen sich – das machen Steiners Sätze weiterhin klar – wissenschaftlicher Kritik, sie lassen sich durch die Ergebnisse empirischer Forschung korrigieren. Anthroposophie, so die Aussage der Schrift „Von Seelenrätseln“, ist geradezu auf den Dialog mit der modernen Wissenschaft angewiesen; sie gliedert sich damit in die Traditionslinie aufklärerischen Denkens ein.

Nach dieser eher grundsätzlichen Betrachtung soll nun in einem zweiten Schritt am konkreten Beispiel von Steiners Entwicklungspsychologie untersucht werden, ob Ullrichs Behauptung, bei dieser Anschauung handle es sich um einen „reflexiven Mythos zweiter Ordnung“ (Ullrich, 2015, S.138), zutreffend ist. Dabei kann es im vorliegenden Kontext nicht darum gehen, dieses komplexe Konzept inhaltlich zu referieren. Vielmehr sollen einige Anmerkungen zu Ullrichs Rezeption der Steinerschen Entwicklungslehre, seiner Sicht ihrer Genese und seiner Bewertung gemacht werden.

3. Zur Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners

Die Entwicklungspsychologie Steiners wird von Ullrich sorgfältig und facettenreich referiert. Dabei dient nicht nur Steiners Schrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ von

3. Auf einen möglichen „heuristischen„ Umgang mit anthroposophischen Begriffen haben zuerst Christian Rittelmeyer (Rittelmeyer 1990, S.71) und Christoph Gögelein (Gögelein 1990, S.201) aufmerksam gemacht.

4. Es erscheint befremdlich, dass Ullrich, ohne Verweis auf Kiersch, auf Cassirer zurückgreift, um Steiners Denkformen als „mythisch“ wissenschaftlich zu diskreditieren; Cassirers Intention ging in eine ganz andere Richtung.

1907 (Steiner, 1960) als Grundlage, sondern es werden auch Aussagen aus den späteren pädagogischen Vorträgen einbezogen. Allerdings stellt Ullrich Steiners Konzept als kontinuierliche Abfolge von 7- Jahres-Schritten dar, was es dezidiert nicht ist. Denn nach Steiner steht die Entwicklung des Heranwachsenden im Spannungsfeld von zwei gegenläufigen Tendenzen: Die „normale“ Abfolge von früher Kindheit mit der Fähigkeit zur Nachahmung, mittlerer Kindheit mit dem Bedürfnis nach einer geliebten Autorität und Jugendalter mit der Ausbildung eigener Urteilsfähigkeit wird überlagert von einem Strom der Individuation, der im erwachenden Ich-Bewusstsein um das dritte Lebensjahr zum Ausdruck kommt (Steiner, 1994, S. 119 ff.), auch der oft als „Rubikon“ bezeichnete Umschwung im Alter von neun, zehn Jahren (Steiner, 1998, S.47) mit dem ersten Zweifel an Autoritäten und das Erwachen kausalen Denkens im zwölften Lebensjahr (Steiner, 1982, S.109) können in diesem Zusammenhang gesehen werden.

Damit aber erweist sich Steiners Sicht der Entwicklung als weniger schematisch als sie in der Rezeption Heiner Ullrichs erscheint. Das gilt auch für einen zweiten Gesichtspunkt. Ullrich spricht in Bezug auf Steiners Entwicklungslehre von „der Vorgabe eines starren Rhythmus von je sieben Jahren“ (Ullrich, 2015, S. 124). Eine solche Starrheit aber besteht, wie sich schnell zeigen lässt, faktisch nicht. Einige Stellen seien exemplarisch angeführt.

Im Blick auf die Schulreife spricht Steiner von einem Einschnitt „um das 6., 7. Lebensjahr,“ (Steiner, 1998, S. 162), bezogen auf die Pubertät von einem „Übergang für den Menschen, wie er um das 14. und 15. Jahr liegt – bei Mädchen sogar etwas früher [...]“ (Steiner, 1986, S. 72). An anderer Stelle heißt es: „[...] so lokalisiert sich in dem, was aus der Sprache und ihren Organen im 14., 15. Jahre wird – bei manchen Kindern etwas früher natürlich – das Willenselement“ (Steiner, 1977, S. 23). Oder auch: „Im 13., 14., 15. Jahre, beginne „die Hinneigung für Ideale“ (Steiner, 1986, S. 122).

Besonders die Momente, die mit der Individuation zusammenhängen, werden nur äußerst vorsichtig datiert. So wird vom Zeitpunkt des Auftretens eines Ich-Bewusstseins mal vom „3. und 4.,“ Lebensjahr (Steiner, 1994, S. 121) gesprochen, mal von der Zeit „um das 3. Lebensjahr herum“ (Steiner, 1998, S. 46). Zum Rubikon sagt Steiner: „Bei manchen Kindern ist der Zeitpunkt schon vor dem 9. Lebensjahr erreicht, bei manchen tritt er erst später ein, aber durchschnittlich ist das, was ich Ihnen heute zu erzählen habe, mit dem 9. Lebensjahr anfangend“ (Steiner, 1990a, S. 96). An anderer Stelle heißt es: „Er liegt für die meisten Kinder so zwischen dem 9. und 10. Jahr; es ist individuell, bei manchem Kind liegt es über das 10. Jahr hinaus“ (Steiner, 1982, S. 109). An solchen Äußerungen wird deutlich, dass mit dem „Rubikon“ weniger ein Zeitpunkt als ein Zeitraum angesprochen ist, der sich vom Alter von sieben Jahren bis zum Alter von zehn Jahren erstreckt.

Somit lässt sich festhalten: Die Behauptung, Steiner postuliere in seiner Entwicklungslehre einen „starren Rhythmus von je sieben Jahren“, ist eine Konstruktion. Denn zum einen sind die Zeitangaben eher Annäherungen als fixe Punkte, zum anderen wird der normale Gang der Entwicklung durch gegenläufige Einschlüsse der Individualisierung durchbrochen. In der Rezeption Steiners durch Ullrich liegt eine Tendenz, die vielleicht so formuliert werden kann: Ullrich hat die Neigung, Steiner zu „versteinern“. Das wurde – und wird – manchmal auch von Anthroposophen gemacht, und Steiner hat noch in seinem letzten Lebensjahr vor einer solchen Tendenz gewarnt: „Es wird doch eben in der Anthroposophischen Gesellschaft viel zu wenig darauf gesehen, dass Anthroposophie nicht graue Theorie, sondern wahres Leben sein soll. Wahres Leben, das ist ihr Wesen; und wird sie zur grauen Theorie *gemacht*, dann ist sie oft gar nicht eine *bessere*, sondern eine *schlechtere* Theorie als andere. Aber sie wird eben erst zur Theorie, wenn man sie dazu macht, wenn man sie tötet“ (Steiner, 1998a, S. 56 f.).

Ein weiterer Gesichtspunkt, der von Ullrich im Zusammenhang mit Steiners Entwicklungslehre behandelt wird, ist ihre Kontextualisierung. Ullrich stellt fest:

„Rudolf Steiner hat seine Entwicklungslehre [...] nicht etwa im Diskurs mit der zeitgenössischen Kinder- und Jugendpsychologie konzipiert. Er greift mit dieser Jahrsiebten-Lehre vielmehr auf das archaische Schema der Altersordnung zurück, das in der europäisch-mittelmeerischen Kultur vor der Verwissenschaftlichung der Menschenkunde die größte Bedeutung besaß“ (Ullrich, 2015, S. 132).

An diesem Punkt stellt Ullrich die These auf, Steiner habe die Jahrsiebten-Lehre in Helena Blavatskys „Geheimlehre“ gefunden (ebd., S.133).

Die anthroposophische Entwicklungslehre kann also nach Ullrich „genau genommen nicht als Ergebnis authentischer eigener Forschung angesehen werden [...]“, (ebd.). Sie ist ein „seelenkundlicher Anachronismus“ und ist „im disziplinären Rahmen der modernen empirisch-wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie nicht konstruktiv diskutierbar, selbst wenn sich durch ihr Stufenschema oberflächliche Affinitäten zu den Konzeptionen eines Jean Piaget oder Erik Erikson herstellen lassen“ (ebd.).

Untersucht man diese Behauptungen, so sind verschiedene Tatsachen zu beachten. Steiner war kein akademischer Entwicklungspsychologe, aber er war ein pädagogischer Praktiker und wacher Zeitgenosse mit einem hohen Interesse an pädagogischen und psychologischen Fragen.

Schon in seiner Schul- und Studentenzeite erteilte Steiner acht Jahre lang regelmäßig Privatunterricht für Schüler und Studenten, zudem war er von 1884 bis 1890, also im Alter von 23 bis 29 Jahren, Hauslehrer bei der Familie Specht und hatte sich um die vier Söhne zu kümmern. Besondere Sorge bereitete der bei Steiners Ankunft zehnjährige Otto Specht, der an einer Hydrozephalie litt und im Lesen, Schreiben und Rechnen weit zurückgeblieben war. Steiner gelang es, den Jungen so zu fördern, dass er das Abitur ablegen, Medizin studieren und Arzt werden konnte; hier liegen die Wurzeln der anthroposophischen Heilpädagogik (Schmalenbach, 2011, S. 478 f.). Steiner konnte also, als er 1907 die kleine Schrift „Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ schrieb, auf pädagogische Erfahrungen mit Heranwachsenden zurückgreifen.

Zudem verfolgte er aufmerksam die Anfänge der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie. Ende Juli, Anfang August schrieb er einen Nachruf auf den eben verstorbenen Wilhelm Preyer, dessen Buch „Die Seele des Kindes“ heute als Beginn der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie angesehen wird.⁵ Steiner spricht in seinem Nachruf von „ungemein interessanten Untersuchungen“, denn Preyer sei „ein feiner Blick für das Intime im Leben des Kindes“ (Steiner, 1989, S. 348) eigen. Ausdrücklich lobt Steiner die eindringliche Beobachtungsgabe Preyers, die er dem Experiment im Laboratorium vorzieht (ebd.). Dennoch erkennt er in einem zweiten Aufsatz vier Jahre später über „Moderne Seelenforschung“ die relative Bedeutung der Experimentalpsychologie an; als sinnvolles Untersuchungsgebiet nennt er beispielsweise die Reaktionszeit von einer Sinnesempfindung zur nachfolgenden Handlung (Steiner, 1989, S.467). Das von Wilhelm Wundt geführte Leipziger Laboratorium für Experimentalpsychologie habe Weltgeltung erlangt – seine Schüler Carl Stumpf, Hermann Ebbinghaus, Ernst Mach und Hugo Münsterberg hätten Wertvolles geleistet. Und – gewiss nicht das Unwichtigste: Die Pädagogik habe von dem neuen Forschungsweig zu lernen (ebd., S.468).

Also: ein klares Diktum für empirische Verfahren in der Entwicklungspsychologie, eine gewisse Hinneigung zu einer Phänomenologie, die auf geschulter Beobachtung beruht, aber auch die Anerkennung experimenteller Psychologie für bestimmte Teile des Seelenlebens.

Auch in der Folgezeit hat sich Steiner intensiv mit der neuen Forschungsrichtung auseinandergesetzt, besonders mit der experimentellen Psychologie eines Theodor Ziehen, den er auf rund 90 Seiten seines Vortragswerks behandelt und dessen Buch „Leitfaden der physiologischen Psychologie“ er – bei aller Kritik an der Vernachlässigung des Fühlens und Wollens (Steiner, 1988, S. 116 ff.) und einem fehlenden Ich-Begriff (Steiner, 1982a, S. 118 ff.) – als „mustergültig“ charakterisiert (Steiner, 1983, S. 153); ebenso hat Steiner sich neben Wilhelm Preyer nachweislich mit weiteren Forschern der entstehenden Kinderpsychologie wie Wilhelm August Lay, William Stern und Wilhelm Ament beschäftigt⁶.

5. Den Hinweis auf Preyer verdanke ich Prof. Föllner-Mancini, die Recherche zur Genese von Steiners Entwicklungspsychologie hat Christiane Adam durchgeführt.

6. In Steiners Bibliothek sind Bücher von Wilhelm August Lay (*Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat*. Leipzig u. Berlin 1918) und Wilhelm Ament (*Die Seele des Kindes*. Stuttgart 1906) mit Bearbeitungsspuren zu finden, Wilhelm Stern wird von Steiner in einem Vortrag vom 6. November 1913 (vgl. Steiner, R. (1986). *Geisteswissenschaft und Lebensgut*. (GA 63) S. 64. Dornach: Rudolf Steiner Verlag) erwähnt.

Auffallend sind manche Parallelen zwischen Steiners „Erziehung des Kindes“ und dem ein Jahr zuvor erschienenen Buch von Wilhelm Ament „Die Seele des Kindes“. Darin heißt es beispielsweise: „...das Kind ist ein Sinneswesen“ (Ament, 1906, S. 37), es hat „Freude an der Nachahmung“ (ebd., S. 48), es lernt um die Wende zum dritten Lebensjahr mit Bewusstsein das Wort „Ich“ sagen (ebd., S.50).

Bemerkenswert sind aber auch die Unterschiede, sie zeigen sich besonders in den Passagen über die Differenzierung der Geschlechter. Ament schreibt den Satz: „Genie ist ein Vorrecht des Knaben“ (ebd., S.77) und wendet sich gegen Koedukation aus Angst vor der Verweichlichung der Jungen, er legt die jungen Erwachsenen auf ihre geschlechtsspezifischen Rollen fest: Die Frau sei zur „Brutpflege“, der Mann „zum Kampf ums Dasein“ bestimmt. Solche biologistischen Denkformen, wie sie in der damaligen Zeit verbreitet waren, hat Steiner in keiner Weise geteilt; von daher wirkt seine Entwicklungslehre moderner als manches, das von Wissenschaftlern seiner Zeit vertreten worden ist.

Was die Lehre von den Jahrsiebten betrifft, so bestehen deutliche Übereinstimmungen mit dem Experimentalpsychologen Wilhelm August Lay, den Steiner intensiv studiert hat. Lay teilt die Zeit von der Geburt bis zum 21. Lebensjahr in drei Perioden ein (die früheren Altersangaben treffen jeweils für Mädchen zu, die späteren für Knaben):

- I. Periode: von der Geburt bis zum Eintritt des Zahnwechsels (6.,7. Jahr): Kindesalter
- II. Periode: von da bis zur Pubertät (12.,15. Jahr): Mädchen-und Knabenalter
- III. Periode: von da bis zur relativ vollendeten Entwicklung (18.,21.Jahr): Jungfrauen- und Jünglingsalter (Lay, 1910, S. 163)

Damit kann der Aspekt der Kontextualisierung zusammengefasst werden:

Steiner hat seine Entwicklungslehre vor dem Hintergrund eigener Beobachtungen an Heranwachsenden und einer differenzierten Rezeption der zeitgenössischen Kinderpsychologie formuliert. Aufsätze und Anmerkungen in seinem Werk sowie von ihm mit Anstreichungen versehene Bücher in seiner Bibliothek zeigen, dass er sich mit wichtigen Vertretern dieser noch jungen wissenschaftlichen Richtung auseinander gesetzt hat. Vor diesem Hintergrund ist aus meiner Sicht Ullrichs Behauptung, Steiner habe seine Entwicklungslehre „nicht etwa im Diskurs mit der zeitgenössischen Kinder- und Jugendpsychologie konzipiert“, sondern habe – angeregt durch die Lektüre Blavatskys – auf ein seit der Antike bekanntes Schema der Altersgliederung zurückgegriffen, nicht zu halten. Bestenfalls ließe sich sagen, dass er die antike Auffassung – wie das in der Entwicklungspsychologie seiner Zeit üblich war – integriert hat. Symptomatisch erscheint hier der Satz aus einem 1913 erschienenen Lexikon der Pädagogik, auf den Helmut Zander hingewiesen hat: An der „von alters her [...] heiligen Sieben“ könne man „aus Berücksichtigung der Tatsachen [...] festhalten“ (Zander, 2007, S. 1405 und Willmann /Rohloff, 1913, S. 1042). Im Übrigen stand der zweite Band von Blavatskys „Geheimlehre“ zwar in Steiners Bibliothek, doch weist das Buch keine Bearbeitungsspuren auf.

Als logische Folge seiner Rezeption und Kontextualisierung ergibt sich Ullrichs Bewertung von Steiners Entwicklungspsychologie: Sie sei „ein seelenkundlicher Anachronismus“ und sei „im disziplinären Rahmen der modernen empirisch-wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie nicht konstruktiv diskutierbar, selbst wenn sich durch ihr Stufenschema oberflächliche Affinitäten zu den Konzeptionen eines Jean Piaget oder Erik Erikson herstellen lassen“ (Ullrich, 2015, S. 133).

Ein solches Verdikt ist zu hinterfragen. Denn wissenschaftstheoretisch stellt sich Steiners Entwicklungspsychologie wissenschaftlicher Kritik, wissenschaftsgeschichtlich ist sie aus Steiners eigenen Beobachtungen und der Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Kinderpsychologie entstanden, inhaltlich weist sie Übereinstimmungen mit der modernen Entwicklungspsychologie auf.

Im Blick auf den letzten Punkt einige Hinweise: Die in den Lehrbüchern für Entwicklungspsychologie gängigen Altersgliederungen von frühe Kindheit bis zum siebten Lebensjahr, mittlere und späte Kindheit bis zum zwölften Lebensjahr und nachfolgende Jugendzeit stimmen im Wesentlichen mit der von Steiner vorgenommenen Gliederung überein (vgl. etwa Schneider/Lindenberger, 2012, S. 5).

Dabei sind vor allem die inhaltlichen Übereinstimmungen mit Piaget erwähnenswert: Die Schulreife im siebten Lebensjahr entspricht dem Beginn des konkret-operationalen Stadiums und damit der Fähigkeit, über konkret beobachtbare Phänomene logisch nachzudenken; die Entwicklungen im zwölften Lebensjahr haben als Pendant den Beginn des formal-operationalen Stadiums mit der Fähigkeit abstrakten Denkens. Dabei ist zu beachten, dass trotz der breiten Diskussion um Piagets Theorien und ihrer partiellen Modifikation – manche Leistungen treten früher auf, individuelle Unterschiede sind stärker zu berücksichtigen, ebenso die sozialen Faktoren der Entwicklung – auch heute noch anerkannt wird, dass „es insgesamt beachtliche Übereinstimmungen zwischen Piagetschen Vorstellungen und den Konzepten der modernen Entwicklungspsychologie“ gibt (Goswami 2001, S. 360).

Auch die von Steiner beschriebenen Momente der Individuation finden sich in der modernen Entwicklungspsychologie: Es wird konstatiert, dass die Verwendung des Personalpronomens „Ich“ als Hinweis auf die eigene Person ab ca. 30 Monaten (Schneider/Lindenberger, 2008 ,S. 180) erfolgt; zudem wird Steiners Hinweis auf den Rubikon in der mittleren Kindheit durch moderne Forschungen, die auf die Ausbildung eines stabileren Selbstkonzepts in diesem Alter hinweisen, bestätigt (ebd., S. 226).

Besonders auffallend erscheint die Komplexität von Steiners entwicklungspsychologischem Konzept, das verschiedene Bereiche umfasst: das Denken (die Kognition), das Fühlen (die Emotion), das Wollen (die volitionalen Aspekte), die Leiblichkeit (die biologischen Aspekte). Im Blick auf diese Komplexität weist der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer darauf hin, dass Steiners Konzept die Chance biete, die vier Strömungen moderner Entwicklungspsychologie, die sich im 20. Jahrhundert getrennt voneinander und damit einseitig entfaltet hätten, zu integrieren: die Kognitionstheorien, die psychoanalytischen Theorien, die behavioristischen Lerntheorien und die Reifungstheorien. Daher kommt Rittelmeyer zu folgendem Schluss: „Der Versuch, eine organische und anthropologisch begründete Verbindung der kognitiven, emotionalen, volitionalen und leiblichen Fähigkeiten zu schaffen, die in den beschriebenen Theorien so einseitig und damit auch geistlos dargestellt wurden, ist aus meiner Sicht jedenfalls ein bisher einmaliger und zukunftsweisender entwicklungspsychologischer Impuls“ (Rittelmeyer 2016, S.210).

4. Fazit

Der Beitrag hat sich mit Heiner Ullrichs Sicht des Verhältnisses von Anthroposophie und Wissenschaft und seiner Bewertung von Steiners Entwicklungspsychologie auseinandergesetzt. Dabei ist herausgearbeitet worden, dass Steiner – wie in „Von Seelenrätseln“ ausgeführt – seine anthroposophischen Aussagen als Erweiterung der modernen Wissenschaft verstanden hat. Die heuristischen, multiperspektivischen und offenen Begriffsformen der Anthroposophie stellen den Versuch dar, sich der komplexen Wirklichkeit des Menschen anzunähern, die sich nicht in dem erschöpft, was durch naturwissenschaftliche Daten und ihre Interpretation zu erfassen ist. Dabei werden die Forschungsmethoden und die Ergebnisse moderner Wissenschaft nicht etwa abgelehnt oder auch nur als unerheblich abgewertet. Im Gegenteil: Sie stellen ein notwendiges Korrektiv in dem Bemühen dar, von verschiedenen Gesichtspunkten aus zu einer „Philosophie über den Menschen“ zu kommen.

Das Zusammenspiel von moderner Wissenschaft und Anthroposophie zeigt sich in der Genese von Steiners Entwicklungspsychologie. Durch eigene Beobachtungen und durch das Studium der zeitgenössischen Kinderpsychologie ist Steiner zu inneren Anschauungen über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gekommen, die er mit seiner Auffassung vom Menschen verbunden hat. Auf diese Weise ist der Entwurf einer differenzierten Entwicklungspsychologie entstanden, die kognitive, emotionale, volitionale und leibliche Verhältnisse umfasst. Dieser Entwurf ist sicher fragmentarisch geblieben und nicht in den wissenschaftlichen Diskurs eingegangen. Dennoch erscheint es verfehlt, ihn als vorwissenschaftlich abzuqualifizieren, zumal Übereinstimmungen mit der modernen Entwicklungspsychologie bestehen und von Steiners Konzept aufgrund seiner Komplexität Impulse für ihre Weiterentwicklung ausgehen können.

Literatur

- Ament, W. (1906). *Die Seele des Kindes*. Stuttgart: Franckh'sche Verlagsbuchhandlung
- Cassirer, E. (1977). *Philosophie der symbolischen Formen*. Zweiter Teil: Das mythische Denken. 7. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Frielingsdorf, V. (2012). *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gögelein, Christoph (1990). Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie? In: Bohnsack, F., Kranich, E.-M. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S.185-208). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Goswami, U. (2001). *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern u.a.: Huber
- Lay, W.A. (1910). *Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat*. Leipzig
- Kiersch, J. (1990). Lebendige Begriffe – Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In: Bohnsack, F., Kranich, E.-M.. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S.75-94). Weinheim u. Basel: Beltz
- Kiersch, J. (2004a). Einführung. In: Ders. (Hrsg.), *Rudolf Steiner. Texte zur Pädagogik. Anthroposophie und Erziehungswissenschaft*. Reihe Quellentexte für die Wissenschaften 2 (S. 11-55). Rudolf Steiner Verlag: Dornach
- Kiersch, J. (2004b). Brücken bauen. Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie Ernst Cassirers. *Erziehungskunst*, 1/2004, 41-47.
- Kiersch, J. (2011). Waldorfpädagogik als Erziehungskunst. In: Uhlenhoff, R. (Hrsg.), *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 423-476). Berlin: BWV
- Rittelmeyer, C.(1990). Der fremde Blick – Über den Umgang mit Steiners Vorträgen und Schriften. In: Bohnsack, F., Kranich, E.-M.. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S.64-74). Weinheim u. Basel: Beltz
- Rittelmeyer, C. (2016): Versuche, die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verstehen. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven (S.190-216). Weinheim, Basel: Beltz Juventa,
- Schieren, J. (2015). Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes. *RoSE, Vol.6* (I), 103-108.
- Schmalenbach, B. (2011). Anthroposophische Heilpädagogik. In: Uhlenhoff, R. (Hrsg.), *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. (S. 477-514). Berlin: BWV
- Schmelzer, A. (2010). Wie war das nochmal? Vergessen und Erinnerung. *Erziehungskunst*, 11/2010, 9-13.
- Schneider, W./Lindenberger, U. (2008). *Entwicklungspsychologie*. 6. Aufl. Basel: Beltz
- Schneider, W./Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Basel: Beltz
- Steiner, R. (1990). *Goethes Weltanschauung*. (GA 6). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätsehn*. (GA 21). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1961). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921*. (GA 24). Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1998a). *Anthroposophische Leitsätze*. (GA 26). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884 – 1901*. (GA 30). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1960). Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In: Ders., *Luzifer-Gnosis, Gesammelte Aufsätze 1903 – 1908* (S. 309-346). (GA 34) Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. (1988). *Geist und Stoff, Leben und Tod*. (GA 66). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982a). *Der Christus-Impuls und die Entwicklung des Ich-Bewußtseins*. (GA 116). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1994). *Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus*. (GA 143). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1990). *Der menschliche und der kosmische Gedanke*. (GA 151). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. (GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). *Idee und Praxis der Waldorfschule*. (GA 297). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1977). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. (GA 301). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. (GA 302). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990a). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. (GA 294). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*. (GA 306). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Willmann O./Rohloff, E.M. (1913) *Lexikon der Pädagogik, Bd 1*. Freiburg: Herder
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.