

LEKTION 3

DIE ENTWICKLUNG DES MENSCHEN IM KINDES- UND JUGENDALTER

Rainer Kubiessa / Friedhelm Garbe

Kapitel 1

Grundlagen der Wahrnehmung von Entwicklungen

Liebe Kursteilnehmerin, lieber Kursteilnehmer!

(1) In den vorangegangenen Lektionen haben Sie sich mit Grundlagen allgemeiner Erkenntnislehre und denen der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners auseinandergesetzt, welche er „Anthroposophie“ genannt hat. Ich kann es Ihnen nachfühlen, wenn Sie sich in dieser Materie streckenweise recht einsam gefühlt haben. Ganz gewiss gehören solche Inhalte nicht zu den Büchern, die man aus dem Regal nimmt, um „mal etwas Interessantes zu lesen“. – Vielleicht werden Sie sich auch gefragt haben, warum wir eine so gegenständlich-praktische Aufgabe, wie sie die schulische Vorbereitung der Kinder für das Leben ja ist, in einen so hohen, scheinbar theoretischen Rahmen gestellt haben.

(2) In dieser Lektion geht es nun um die Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. Von jedem Menschen, der einen praktischen Beruf ausübt, wird erwartet, dass er die Materie genau kennt, mit der er täglich umgeht. Was bedeutet das für den Lehrer? – Er muss den Lehrstoff kennen und seine Methoden beherrschen, mit denen er den Stoff vermittelt. Viel wichtiger aber als das ist die genaue Kenntnis des sich entwickelnden Menschen. – Denn: der eigentliche lebenspraktische Sinn seiner Arbeit ergibt sich erst, wenn er sie nicht nur auf die Zeit des schulischen Lernens, sondern vor allem auf den gesamten weiteren Lebenslauf des Menschen bezieht.

(3) „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen!“ – kann nicht nur in Bezug auf die Vermittlung von Basisfähigkeiten, die jederzeit modifizierbar sind, verstanden werden. Wenn dieser Grundsatz nicht – wie so oft – nur schulmeisterliche Phrase bleiben soll, beinhaltet er den Auftrag, den komplexen Zusammenhang aller Entwicklungen von der Geburt bis zur Persönlichkeitsreife im beginnenden Erwachse-

nenalter zu kennen und pädagogisch zu berücksichtigen. Dieser Entwicklungszeitraum ist als Ganzes gesehen die Basis für eine pädagogisch sinnvolle Lebensvorbereitung. – Das mag Sie – liebe Kursteilnehmerin, lieber Kursteilnehmer – überraschen, ja vielleicht sogar erschrecken. Doch bedenken Sie, dass wir als Erzieher und Lehrer in jedem Fall mit den Wirkungen und Gesetzmäßigkeiten dieser kindlichen und jugendlichen Entwicklungen konfrontiert sind, ob wir uns ihrer bewusst sind oder nicht! Ist es da nicht besser, allmählich hinter die Gründe zu kommen, warum ein Kind diese oder jene Schwierigkeiten oder auch Begabungen hat, um ihm entsprechend begegnen zu können, als uns von vornherein einen zu kleinen Kompetenzrahmen zu verordnen? – Die gesamte Wesenheit eines Kindes ist unendlich vielfältig, nuancenreich und spannend – aber auch geduldig, dankbar und verzeihend jenem gegenüber, der sich auf den Weg macht, sie zu suchen und zu entdecken.

(4) Der Lehrer verzichtet, das Kind aus der Erkenntnis seiner Entwicklung zu unterrichten, wenn er seinen Auftrag so versteht, dass er es in einem bestimmten Entwicklungszustand übernimmt und nun seine Fähigkeiten zu trainieren beginnt nach Maßgabe gesellschaftlich-politischer Modetrends, nach populären sogenannten wissenschaftlichen Erkenntnissen und nicht zuletzt nach eigenen Einschätzungen dessen, was man für wichtig hält. Ein solches Training zur Anpassung lässt das Kind zum Objekt verkümmern. – Bildung und Erziehung zur Förderung kindlicher Entwicklung meint etwas völlig anderes.

(5) Sie werden – liebe Kursteilnehmerin, lieber Kursteilnehmer – in Ihrer eigenen Praxis erlebt haben, wie sich die Aufgabe der Erziehung zunehmend in die Schule verlagert. Dieser in früheren Zeiten selbstverständlich von Eltern übernommene Part wird von diesen immer weniger ausgefüllt. Erziehung, und damit die Persönlichkeitsbildung junger Menschen, ist insofern in Frage gestellt, als sich hierfür erst neue Verantwortlichkeiten finden müssen. Für die Schule (ohne Mitwirkung der Eltern) stellt sich das in zweifacher Hinsicht als schwierig dar. Zum einen ist ihr Eigenverständnis als öffentliches, multikulturelles Bildungsinstitut nicht auf Erziehungsaufgaben ausgerichtet. (Letztere waren nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund gemachter Erfahrungen bewusst nicht in den Rahmen öffentlicher Bildungspolitik aufgenommen worden!) Und zum anderen sind die Lehrer infolgedessen auch nicht als Erzieher ausgebildet worden. Der bestehende rechtliche und inhaltliche Rahmen der öffentlichen Schule lässt die Übernahme erzieherischer Aufgaben nicht zu. Hier ist ein Umdenken auf breiter Basis erforderlich.

(6) Waldorfpädagogik setzt mit der Frage an: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, um das einzelne Kind zu einem körperlich gesunden, seelisch engagierten und geistig freien Menschen heranwachsen zu lassen? Sie geht davon aus, mit diesen Zielen die Grundlagen zu schaffen, die zur Lebenstüchtigkeit führen können. Ferner stellen sie ein schöpferisches Potential dar, das zur Weiterentwicklung und Lösung gesellschaftlicher Probleme erforderlich ist. Es ermöglicht dem zukünftigen Erwachsenen, über das Gestaltetwerden durch die Gesellschaft hinaus, selbst Gestalter zu werden.

(7) Nun werden Sie vielleicht sagen: „Diese Ziele sind mir vertraut. Die könnte auch jede andere Schule als ihre eigenen angeben!“ Das ist bestimmt richtig. Die Waldorfschule will sich auch nicht vom allgemeinen Verständnis abheben, insofern will sie das Gleiche wie andere Schulen auch. – Sie will aber diese Ziele nicht als allgemeine Appelle stehen lassen, sondern sie aufgrund der tatsächlichen Bedingungen verfolgen und praktisch erreichen. – Die Fragen, wie Schule und Elternhaus sein müssen, um körperliche Gesundheit im späteren Leben zu fördern, welche Haltungen des Lehrers eine seelische Freiheit seiner Schüler veranlassen und wie Unterricht beschaffen sein muss, um zu geistiger Klarheit zu führen, stehen am Anfang aller pädagogischer Überlegungen. – Antworten lassen sich nur aus der genauen Kenntnis des werdenden Menschen finden, aus den Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, die sein Wesen als Ganzes, als sich heranbildende Persönlichkeit beschreiben.

(8) Für den weiteren Verlauf unserer Betrachtungen möchte ich Sie anregen, folgendes Experiment durchzuführen:

(9) Stellen Sie sich bitte vor, Sie sitzen in einem Zugabteil, und Ihnen gegenüber sitzt ein dezent gekleideter Herr vorgerückten Alters und liest ein Wirtschaftsjournal. Er ist mit seiner Lektüre so beschäftigt, dass er nicht bemerkt, dass Sie ihn beobachten. Von seiner tadellos sitzenden Frisur, seiner insgesamt gepflegten Erscheinung, seinen sparsamen, eher lässigen Bewegungen schließen Sie, dass es sich um jemanden handelt, der gehobenen Gesellschaftsschichten angehört, eine Persönlichkeit, die – wie es scheint – in ihrem Beruf größere Verantwortung trägt. Das alles vermuten Sie aufgrund äußerer Merkmale. Was das für ein Mensch wirklich ist – ob er interessant, charmant, klug oder einseitig, trocken, pedantisch oder langweilig ist –, würde sich Ihnen erst offenbaren, wenn er sein Journal schließen und sich Ihnen zuwenden würde. – Dazu kommt es aber nicht, denn inzwischen hat ein etwa 3-jähriges Kind mit seiner Mutter das Abteil betreten. Sofort ist die Situation verändert. Noch ehe es seine Jacke ausgezogen hat, steht es auf Zehenspitzen am Fenster und kommentiert laut, was es da auf dem Bahnsteig alles sieht. Dann klettert es auf den Sitz, um besser sehen zu können, und nimmt nun Einzelheiten im Abteil wahr, nach deren Zweck die Mutter befragt wird: Warum da oben so ein roter, viereckiger Griff ist, und warum der Mann neben ihnen einen braunen Fleck an der Hand hat. (Den hatten Sie noch gar nicht bemerkt.) Nicht nur während seiner aktiven Wahrnehmung füllt das Kind das gesamte Abteil aus, auch während es in der Ecke sitzt und still sein Brot isst – mit großen Augen Sie und den anderen Fahrgast abwechselnd anschauend –, ist es überall anwesend.

(10) Nun stellt sich Ihnen folgende Frage: Sowohl der Herr, als auch die Mutter mit dem Kind, sind nach einiger Zeit ausgestiegen. Wer von den dreien lebt noch lange in Ihrer Erinnerung weiter? – Und warum ist das so?

(11) Wenn wir ein Kind anschauen, so können wir wahrnehmen, dass sein Körper, der da vor uns steht, nicht den ganzen Menschen ausdrückt. Er ist lediglich Teil, eine

Dimension des Kindes. Hinzugesehen werden müssen seine Seele und sein Geist. Mit „Sehen“ ist hier ein inneres gemeint, denn für die äußeren Augen sind der Geist und die Seele unsichtbar. Auf die Methode des „inneren Sehens“ soll später noch eingegangen werden.

(12) Das Gesamtwesen Kind ist also spürbar mehr als sein Körper, was Kinder auch mitunter dazu veranlasst, sich selbst größer als ihr Körper zu fühlen. Das zeigt sich u.a. an folgendem Beispiel: Ein 4-jähriger Junge wurde von seiner Mutter ins Badezimmer geführt und sollte gebadet werden. Aus Gründen der Sparsamkeit war in die große Badewanne eine kleinere Plastikwanne gestellt worden, die mit warmem Wasser gefüllt war. Als er nun in diese kleinere Wanne steigen sollte, meinte er: „Da passe ich doch mit meinem ganzen Menschen gar nicht rein!“

(13) Solche und ähnliche Aussprüche weisen darauf hin, dass die Dimensionen, in denen der Erwachsene Kinder sieht, nicht denen zu entsprechen scheinen, in denen sich Kinder selbst fühlen.

(14) Wenn wir in der Erziehung eines Kindes den ganzen Menschen berücksichtigen wollen, müssen wir seine körperliche und seine seelisch-geistige Entwicklung zugrunde legen. Hier tut sich eine große Schwierigkeit auf: Mit der heute anerkannten Methodik sogenannter objektiver Wissenschaft lässt sich der Fragenkomplex der äußerlich körperlichen Entwicklung einwandfrei erforschen. Die vorliegenden Erkenntnisse auf diesem Felde können in der pädagogischen Praxis direkte Anwendung finden. Das gilt auch für psychische Zusammenhänge, insofern sie in ihren Wirkungen auf körperliche Funktionen erkannt werden können. Dieser psychosomatische Themenkreis lässt sich weitgehend durch objektive Beobachtung erschließen.

(15) Diese Erkenntnismethode erreicht allerdings dort ihre Grenzen, wo es um die Frage der menschlichen Seele als gestaltende Kraft an sich geht. Dort, wo es sich nicht mehr nur um die anschaulichen Wirkungen der Seele handelt, sondern um deren Ursprung und eigene Entwicklung, greifen die Erkenntnismethoden der objektiven Naturwissenschaft nicht mehr. Konsequenterweise wird eine solche Frage nach der Seele an sich als nicht wissenschaftlich lösbar angesehen und den Bereichen subjektiver Beliebigkeit, religiösen Glaubens und dergleichen zugeordnet. Was hier für die Seele gilt, trifft erst recht für den Ursprung des menschlichen Geistes und sein Ich zu.

(16) Wenn wir ein Kind nicht nur äußerlich betrachten, sondern in seiner Ganzheit erleben, so begegnen wir seinem Wesen, das sich in seelischen und geistigen Wirkungen in seinem körperlichen Verhalten sichtbar spiegelt. Die Ursprünge dieser Spiegelbilder sind zwar nicht sichtbar, aber existent, und zwar unabhängig von subjektiver Beliebigkeit oder vom Glauben des erlebenden Betrachters. Das Kind lebt ja auch dann seinen seelischen und geistigen Entwicklungen entsprechend weiter, wenn der Betrachter es nur äußerlich beobachtet, also auf das erlebnisgetragene Verstehen verzichtet. Ob die kindliche Entwicklung in beiden Fällen gleich verläuft oder Ge-

staltänderungen auftreten, ist eine Frage, auf die wir noch später eingehen werden. Festzuhalten ist, dass in dem sich entwickelnden Kind seelische und geistige Kräfte unabhängig davon wirken, ob Mittel der Erkenntnis vorhanden sind oder nicht. Für den Pädagogen, der den gesamten Menschen erziehen will, bedeutet dies, dass er sein Potential erweitern und neue Erkenntniswege suchen muss, um den bislang ungreifbaren Wesensbestandteilen des Kindes gerecht zu werden.

Einschub für eine Begriffsklärung

(17) Unter geistigen Fähigkeiten eines Menschen wird allgemein sein Intellekt verstanden, mit dem er begrifflich sein Leben ordnet und gestaltet. Begriffe sind Endstadien eines Prozesses zwischen dem erfahrenden Menschen und der Welt. Sie sind unverändert, solange nicht dieser Prozess aufgenommen und fortgesetzt wird. Sie treten als Spiegelbilder dieses Prozesses in Erscheinung, an denen das Denken des Menschen nachvollziehbar wird.

(18) In Abgrenzung zu diesem abbildhaften Charakter des Intellekts soll von uns der Begriff des menschlichen Geistes in seinem ursprünglichen Charakter verwendet werden, mit dem er also in jenem Prozess der Begriffsbildung am Anfang steht. Unter „geistigen Kräften“ verstehen wir schöpferische Kräfte, welche die Ursachen jener Wirkungen sind, die für unsere Sinne wahrnehmbar werden.

(19) Mit dem Begriff der „Psyche“ des Menschen wird im allgemeinen analog dazu im Rahmen empirischer Forschung das gesamte Wirkungsspektrum seines seelischen Verhaltens bezeichnet. Diesem Aspekt der äußerlich wahrnehmbaren Wirkungen der menschlichen Seele und der von ihnen abgeleiteten Folgerungen, setzen wir unseren Begriff „Seele“ als die Quelle dieser Wirkungen gegenüber. Inwieweit sich die Begriffe von Geist und Seele voneinander unterscheiden, soll im Folgenden erörtert werden.

Geisteswissenschaft als eine neue Wissenschaft vom Geist

(20) In den vorangegangenen Lektionen ist Ihnen – liebe Kursteilnehmerin, lieber Kursteilnehmer – diese Thematik bereits explizit dargestellt worden. Die hier folgenden Betrachtungen wollen Sie bitte als kurz gefasste Wiederholungen und als eine Modifizierung ansehen. Im Hinblick auf die sich stellende Aufgabe der praktischen Erziehung von Kindern ergeben sich spezielle und verdichtete Fragestellungen, die wir hier nach einer allgemeinen Betrachtung anfänglich beleuchten wollen. Sie sind als Hinführung zu der oben schon erwähnten Methode des „inneren Sehens“ zu verstehen.