

Die Relevanz anerkennungstheoretischer Überlegungen für den waldorfpädagogischen Ansatz einer altersadäquaten Erziehung

Leonhard Weiss

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien, Österreich

ZUSAMMENFASSUNG. Die im Laufe der letzten Jahrzehnte – unter Rückgriff auf bei Johann Gottlieb Fichte und Georg Wilhelm Friedrich Hegel zu findende Überlegungen – entwickelten Ansätze einer sozialphilosophischen „Theorie der Anerkennung“ wurden auch im bildungswissenschaftlichen Bereich verschiedentlich rezipiert. Im Rahmen des Aufsatzes werden zunächst einige Grundmotive anerkennungstheoretischen Denkens entwickelt und anschließend mit ihrer Hilfe das entwicklungs-dynamische Konzept der Waldorfpädagogik rekonstruiert. Dabei wird untersucht, inwieweit es Berührungspunkte zwischen dem anerkennungstheoretischen Ansatz einer „Subjektbildung in Anerkennungsbeziehungen“ und dem waldorfpädagogischen Verständnis der kindlichen bzw. jugendlichen Entwicklung gibt und wieweit eine sich entwicklungs-dynamisch fundierende Waldorfpädagogik daher als eine mögliche Ausgestaltung einer „Pädagogik der Anerkennung“ zu interpretieren ist.

Schlüsselwörter: Philosophie, Pädagogik, Anerkennung, pädagogische Beziehung, Entwicklungsdynamik.

ABSTRACT. The approaches to a social-philosophical “theory of recognition” which have been developed in the last few decades - relating to the ideas of Johann Gottlieb Fichte and Georg Wilhelm Friedrich Hegel – have been the subject of varying critical reception within the field of educational science. In this essay, a number of the basic concepts of this theory are described and reconstructed with the help of the dynamic conceptual framework of Waldorf education. The essay then examines the extent of the similarities between the “development of the subject within relationships of recognition” described within the theory of recognition, and the understanding of the child and youth development which underlies Waldorf pedagogy. The question is thereby addressed as to whether an approach to Waldorf pedagogy which is founded upon a dynamic concept of development can be interpreted as one possible concrete realization of a „pedagogy of recognition“.

Keywords: philosophy, pedagogy, recognition, educational relationships, developmental dynamics.

„Anerkennung“ – eine modernitätstheoretische Anmerkung

Die Epoche der „Moderne“ ist unter anderem durch einen zunehmenden Bedeutungsverlust sozialer Rollen- und Identitätsbilder geprägt. In einem besonderen Dokument modernen Bewusstseins, im „Kommunistischen Manifest“ von 1848, wird dieser Prozess mit der Formulierung „Alles Ständische und Stehende verdampft“ (Marx & Engels, 1977, S. 465) prägnant beschrieben. Nicht zufällig spielen die gleichermaßen sprachgewaltigen wie sprach sinnigen Verfasser des Manifests, Karl Marx und Friedrich Engels, dabei mit der doppelten Bedeutung des Wortes „Stand“. Die „ständische“ Ordnung der Vormoderne ist für

sie Ausdruck einer statischen Gesellschaft. Zugleich verweisen sie darauf, dass, wer einem „Stand“ angehört, auch seinen „Platz“ in der Gesellschaft hat, auf welchem er „steht“. Dieser feste Platz „verdampft“ in den für die moderne Gesellschaft wesentlichen Transformationsprozessen, deren Stärke und Gewalt Marx und Engels mit der auf *das* Symbol technisch bewirkter Dynamik ihrer Zeit, die Dampfmaschine, verweisenden Metapher bewusst unterstreichen.

Nun ist es aber so, dass wer unbezweifelbar einem sozialen Stand angehört, ebenso ungefragt die mit diesem Stand verbundene soziale Wertschätzung erlebt. Sei diese nun groß oder gering – sie ist auf jeden Fall die ihm als Standesmitglied „angemessene“. Mit dem Zerschneiden traditioneller Rollenbilder fällt diese Form sozialer Anerkennung weg. Menschen stehen daher in der Moderne verstärkt vor der Herausforderung, eine, wie es etwa der Philosoph Charles Taylor nennt, „individualisierte“, „innerlich erzeugte“ Identität zu entwickeln (vgl. Taylor, 2012, S.13-23). Dabei kann es dem modernen Verständnis nach nicht um das Erfüllen einer sozialen Rolle gehen, sondern um das sich selbst entsprechende, authentische Ausgestalten, Entfalten eigener individueller Impulse. Zugleich spielen gerade bei der Entwicklung einer „individualisierten Identität“ andere Menschen eine wesentliche Rolle. In Beziehung mit ihnen entfalten Menschen ihre „Identität“. Daher entsteht – so eine der Pointen der entsprechenden Überlegungen Taylors – gerade durch den Bedeutungsverlust der ständischen Einordnung des Individuums in der Moderne verstärkt das Bedürfnis nach einem Erleben individueller Anerkennung.

Grundzüge einer „Theorie der Anerkennung“

Autoren wie Taylor aber vor allem auch der Sozialphilosoph Axel Honneth haben sich in den letzten Jahrzehnten mit der sozialen Bedeutung von Anerkennung beschäftigt und damit zur Entfaltung einer „Theorie der Anerkennung“ beigetragen. Obwohl mit diesem Begriff daher primär ein zeitgenössischer Ansatz philosophischen Denkens bezeichnet wird, muss betont werden, dass die ideengeschichtlichen Wurzeln des anerkennungstheoretischen Konzepts eindeutig im Deutschen Idealismus, besonders in der Philosophie Johann Gottlieb Fichtes und Georg Wilhelm Friedrich Hegels zu finden sind (vgl. Ikäheimo, 2014).

Daher kann eine Skizze einer „Theorie der Anerkennung“ bei dem für Fichte wie Hegel gleichermaßen bedeutsamen Gedanken beginnen, dass es eine wesentliche Voraussetzung wirklicher Freiheit darstellt, dass Menschen zu einem Verständnis ihrer selbst als Freie gekommen sind. Ein freies Wesen kann nur sein, wer sich selbst als frei versteht.

Wer diese Einsicht teilt, kann sich die Frage stellen, wie Menschen zu einem Verständnis eigener Freiheit kommen.

Anerkennungstheoretisch argumentierende Autoren verweisen an dieser Stelle darauf, dass wir dort zu einem entsprechenden Selbstbewusstsein kommen, wo wir uns von anderen als freie Wesen anerkannt erleben. Handeln andere Menschen im Umgang mit uns so, dass wir in diesem Handeln eine Anerkennung unserer selbst als Freie erfahren können, dann trägt dies wesentlich dazu bei, dass wir uns selbst als frei betrachten. Denn jenes Verständnis von uns selbst, welches uns andere Menschen entgegenbringen, hat entscheidenden Einfluss darauf, wie wir uns selbst verstehen.

Allerdings befände man sich offensichtlich in einem argumentativen Zirkel, würde man sagen, jemand müsse von einem anderen als frei anerkannt werden, damit er ein Bewusstsein eigener Freiheit entwickeln könne, welches wiederum die Voraussetzung seiner Freiheit wäre. Denn wenn seine Freiheit das Ergebnis dieses Prozesses sein soll, dann hätte die am Anfang stehende Anerkennung seiner Freiheit durch den anderen ja keine sachliche Fundierung, es würde sich also um eine Form unbegründeter Anerkennung handeln. Bei Fichte taucht in diesem Zusammenhang der Begriff der „Aufforderung“ auf. Menschen werden durch andere Menschen dazu „aufgefordert“, sich als freie Wesen zu betätigen und erleben in dieser Aufforderung die Anerkennung nicht notwendigerweise einer bereits existierenden Freiheit aber der Möglichkeit derselben und vor allem die Überzeugung, dass diese Freiheit etwas Anzustrebendes ist. Daher trägt für Fichte diese „Aufforderung zur Freiheit“ wesentlich dazu bei, dass sich Menschen zu einem freien Wesen entwickeln können, und ist daher von entscheidender pädagogischer Bedeutung, denn, so Fichte, „die Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit ist das, was man Erziehung nennt“ (Fichte, 1845, S. 39).

Doch es ist nicht nur die einem Menschen von einem anderen entgegengebrachte Anerkennung, welche entscheidenden Einfluss auf das Selbstverständnis eines Menschen hat, sondern auch *die* einem anderen entgegengebrachte Anerkennung. Darauf hat besonders Hegel in seinen Ausführungen über „Herr und Knecht“ in der „Phänomenologie des Geistes“ (Hegel, 1998, S. 145-155) hingewiesen. Gehört es doch zu bemerkenswerten Pointen seiner diesbezüglichen Überlegungen, dass dem vom unterworfenen „Knecht“ die Anerkennung seiner Autorität und Freiheit verlangenden „Herrn“ gerade diese Anerkennung notwendigerweise unzureichend sein muss, da er, solange er den Knecht nicht selbst anerkennt, nur die Anerkennung durch ein in seinen Augen „unwesentliches Bewusstsein“ erhält. D.h. welchen „Wert“ eine erlebte Anerkennung für einen Menschen hat, hängt davon ab, ob und wie er denjenigen anerkenne, der sie ihm entgegenbringt. Letztlich, so macht Hegel deutlich, können Menschen daher erst in reziproken Anerkennungsverhältnissen zu einem echten Erleben ihrer selbst als Freie kommen.

Generell gilt, so eine Formulierung Axel Honneths, dass Menschen in Anerkennungsverhältnissen „stets etwas mehr über ihre besondere Identität erfahren“ und damit zu einer immer „anspruchsvolleren Gestalt ihrer Individualität“ gelangen können (vgl. Honneth, 1994, S. 31).

Wobei nicht zu übersehen ist, dass „Anerkennung“ nicht gleich „Anerkennung“ ist.

Menschen können in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedliche Formen der Anerkennung erleben. Honneth unterscheidet etwa die Anerkennungsform der „Liebe“, des „Rechts“ und der „Sozialen Wertschätzung“ und untersucht den jeweils unterschiedlichen Einfluss dieser Anerkennungsformen auf das Selbstverständnis eines Menschen. Unter den Begriff „Liebe“ fasst er dabei alle Formen der Zuwendung zwischen Menschen zusammen, die letztlich von einem gefühlten Wunsch nach Vereinigung und Verbindung getragen sind und im Rahmen derer Menschen u.a. die Erfahrung machen können, von einem geliebten anderen auch als bedürftiges Wesen wahr- und angenommen zu werden. Die in Liebesbeziehungen mögliche Form der Anerkennung trägt nach Ansicht Honneths wesentlich dazu bei, dass Menschen *Selbstvertrauen* entwickeln können. Dagegen kann der in Rechtsverhältnissen erlebbare Respekt vor der grundsätzlichen Handlungsfähigkeit laut Honneth ganz entscheidend zur *Selbstachtung* eines Menschen beitragen. Denn im Recht drückt sich die Achtung vor einem Menschen aus – unabhängig und unter Absicht seiner konkreten Leistungen und Fähigkeiten. Die Anerkennung der individuellen Leistungen eines Menschen sieht Honneth in jenen intersubjektiven Praktiken verwirklicht, die er unter dem Begriff „Soziale Wertschätzung“ subsumiert. Dabei handelt es sich um jene Praktiken – für Honneth spielt dabei die arbeitsteilig organisierte Arbeitswelt eine wesentliche Rolle – im Rahmen derer Menschen Anerkennung entgegengebracht wird, weil sie konkrete Eigenschaften haben, Leistungen erbringen können, die für andere Menschen wertvoll sind. Die damit verbundene soziale Wertschätzung trägt wesentlich zum Selbstwertgefühl, bzw. wie Honneth es nennt, der *Selbstschätzung* eines Menschen bei.

Die pädagogische Relevanz anerkennungstheoretischer Überlegungen

Schon diese skizzenhaften Bemerkungen können sichtbar werden lassen, worin die Attraktivität und Relevanz anerkennungstheoretischer Konzepte für pädagogische Überlegungen liegen kann:

1. In dem Grundgedanken, wonach Anerkennung zur Subjektbildung beitragen kann, da Wertschätzung vermittelnde Beziehungen jenes positive Selbstverständnis eines Menschen unterstützen, welches für die aktive und selbständige Lebensgestaltung von entscheidender Bedeutung ist. Weswegen im Kontext einer „Pädagogik der Anerkennung“, wie etwa Albert Scherr betont, die „Anerkennung der Individuen als Subjekte, als selbstbewusstseins- und selbstbestimmungsfähige Personen, [...] nicht nur Ziel, sondern auch Methode pädagogischen Handelns“ ist (vgl. Scherr, 2013, S. 40).
2. Wenn es tatsächlich, wie es Honneth darstellt, *strukturell unterschiedliche* Anerkennungsformen gibt und diese auf unterschiedliche Weise zu einem entwickelten Selbstverständnis beitragen können, dann ist dies auch im Blick auf die Individualentwicklung interessant. Denn es lässt sich die Frage stellen, ob diese unterschiedlichen Anerkennungsformen nicht an unterschiedlichen Orten dieser Entwicklung von unterschiedlicher Bedeutung sind.

Dies betont etwa, im Blick auf die Honnethsche Systematik von „Liebe“, „Recht“ und „Sozialer Wertschätzung“, Krassimir Stojanov. Stojanov hebt hervor, dass unterschiedliche Anerkennungsformen „ontogenetisch aufeinander aufbauen“ (vgl. Stojanov, 2006, S. 127). Allerdings geht Stojanov nicht darauf ein, *wie* eine Darstellung des ontogenetischen Prozesses aussehen würde, die tatsächlich unterschiedliche Anerkennungsformen als strukturgebende Elemente dieses Prozesses begreift und auch nicht darauf, ob und was anerkennungstheoretische Überlegungen zur Ausgestaltung einer altersadäquaten Erziehung beitragen könnten. Damit lässt Stojanov aber – wie die meisten sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit Fragen der Anerkennung beschäftigenden Autoren – ein gerade für pädagogische Überlegungen interessantes konzeptionelles Potential einer „Theorie der Anerkennung“ gewissermaßen unbearbeitet.

Demgegenüber soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, dieses Potential einer Theorie der Anerkennung insofern fruchtbar zu machen, als die Waldorfpädagogik aus anerkennungstheoretischer Perspektive interpretiert wird und dabei gezeigt werden soll, inwieweit das entwicklungs-dynamische Konzept der Waldorfpädagogik als eine mögliche Ausgestaltung eines solchen ontogenetischen Prozesses unterschiedlicher Anerkennungsform verstanden werden kann. Die kindliche bzw. jugendliche Entwicklung wird dabei entsprechend dem waldorfpädagogischen Verständnis (vgl. u. a. Lievegoed, 1986) grob in drei große Phasen unterteilt: a) Frühe Kindheit bis zum Beginn des Zahnwechsels, b) Kindheit zwischen Zahnwechsel und Pubertät und c) Jugend.

Waldorfpädagogik – Überlegungen aus anerkennungstheoretischer Perspektive

a). „Die ganze Welt ist moralisch“

Geprägt ist die Entwicklung des kleinen Kindes dem waldorfpädagogischen Verständnis nach vor allem vom nachahmenden Umgang des Kindes mit der Welt: „Das ganze Leben des Kindes bis zum 7. Jahre ist ein fortwährendes Imitieren desjenigen, was in der Umgebung vor sich geht“, so der Begründer der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner (Steiner, 1991a, S. 17).

Das kleine Kind nimmt auf und ahmt nach, was in seiner Umgebung geschieht. Daher sieht die Waldorfpädagogik „im nachahmenden Lernen die für die frühe Kindheit wichtigste Form des Lernen und die wirkungsvollste Kraft der Entwicklung“ (Kranich, 1999, S. 80). Denn das Kind vor dem Zahnwechsel ist, so Steiners Formulierung, „ein nachahmendes Wesen“, welches „durch Nachahmen, durch Probieren in vollständig unbewußter Weise sich hineinorganisieren lernt in die Welt“ (vgl. Steiner, 1979, S. 34). Daher betont Steiner etwa, dass es wichtig sei, dass das Kind wahrnehme, wie sich Erwachsene senkrecht bewegen, um selbst den Wunsch zu entwickeln, sich aus der horizontalen in die vertikale Position zu bewegen und er unterstreicht die Bedeutung gepflegter, auf Formen des „Kindischen“ verzichtender Rede im Umgang mit dem Kleinkind. Wesentliche Basis der kleinkindlichen Nachahmung ist die Existenz eines Vorbildes (vgl. Steiner, 1987a, S. 329). Ein auch anerkennungstheoretisch gedacht interessanter Verweis Steiners. Denn der Appell an mit kleinen Kindern lebende Erwachsene, sich als „Vorbild“ nicht „kindisch“ zu verhalten, kann als Akt der Anerkennung der Potentialität des Kindes verstanden werden. Ist eine zwar kindgerechte aber trotzdem richtige und schöne Sprache und Haltung im Umgang mit kleinen Kindern doch letztlich auch eine Form jener „Aufforderungen“ an das Kind, welche wie erwähnt laut Fichte das Wesen von Erziehung bilden. Und auch Steiners Hinweis, dass man sich als Erwachsener „nicht gestatten [darf], etwas zu tun, was es [das Kind] nicht nachahmen darf“ (Steiner, 1983, S.124), beruht in bestimmter Weise auf dem „Aufforderungscharakter“ jeder Handlung eines „Vorbildes“.

Basis der Nachahmungsbereitschaft des kleinen Kindes ist nach Steiner eine „noch ganz unbewußte Grundstimmung“, welche von der Ausnahme ausgeht „[d]ie ganze Welt ist moralisch“ (Steiner, 1992, S. 142). Hinter dem Wunsch die Welt nachzuahmen steht der Glaube an die moralische Ordnung der Welt, an ihre Güte. Wobei Steiner die mit kleinen Kindern lebenden Menschen ausdrücklich darauf hinweist, dass diese unbewusste Grundstimmung des Kindes „auch gepflegt werden muß“ (vgl. ebd.). Womit selbstverständlich nicht das Vorspielen oder gar Indoktrinieren eines illusionären Glaubens an die „Güte der Welt“ gemeint ist, sondern das Ermöglichen eines Lebensraumes, in dem das kleine Kind tatsächlich zu Recht in dieser Grundstimmung leben kann. D.h. eines Lebensraumes in dem Kind jene Erfahrungen

des Wohlbefindens, des liebevollen Aufgenommenseins machen kann, die aus anererkennungstheoretischer Perspektive wesentliche Momente von Liebesbeziehungen darstellen; Beziehungen im Rahmen derer, wie ich vorher mich auf Honneth beziehend erwähnt habe, das in der liebevollen Zuwendung von anderen entgegengebrachte Vertrauen auch zum Vertrauen in sich selbst beitragen kann. Wobei gerade auch die von Steiner immer wieder betonte, sich in der unbewussten Nachahmung ausdrückende, enge Verbindung des kleinen Kindes mit der Welt aus anererkennungstheoretischer Perspektive von interessanter Relevanz ist. Denn es ist nicht nur die ihm in der liebevollen Zuwendung entgegengebrachte Anerkennung, die wesentlichen Einfluss auf das Selbstverständnis des kleinen Kindes hat, sondern je stärker das Gefühl der Verbundenheit mit der Welt ist, umso direkter betrifft der Glaube an die Güte der Welt auch das Bild von sich selbst. Wenn ein Kind bis zum neunten Lebensjahr sich selbst nur bedingt von seiner Umgebung unterscheidet, da die „Welt und es selber [...] für seine Empfindung zusammen“ gehören (vgl. Steiner, 1987b, S. 177), dann bezieht sich auch die Empfindung der Güte nicht nur auf die Welt, aus welcher sich das Kind laut Steiner „noch nicht heraus sondert“ (vgl. ebd., S. 172), sondern auch auf sich selbst. Ganz besonders gilt dies für das Verhältnis eines kleinen Kindes zu einem ihm vertrauten Mitmenschen, denn, wie Steiner einmal „ganz radikal“ ausdrückte, das kleine Kind empfinde, „den anderen Menschen in Wahrheit noch gar nicht ordentlich als anderen Menschen, sondern als etwas, mit dem es wie mit seinen Armen oder mit seinen Beinen verbunden ist“ (vgl. ebd.). Damit ist aber gesagt, dass die dem anderen entgegengebrachte Empfindung, etwa liebevoller Zuneigung, auch mit sich selbst verbunden wird.

Wobei natürlich nicht übersehen werden darf, dass das damit angesprochene Gefühl der Verbundenheit mit der Welt, wie auch mit anderen Menschen selbstverständlich keine differenzlose Identität begründet. Jede Beziehung zwischen Menschen, auch eine Liebesbeziehung, lebt von Differenzerfahrungen. Dies gilt auch für die kleinkindliche Verbindung mit der Welt. Darauf weist Honneth in seinen anererkennungstheoretischen Überlegungen etwa im Rückgriff auf Donald Winnicotts Untersuchungen zur Bedeutung des notwendigen Zerbrechens der Symbiose von Mutter und Kleinkind für die Entwicklung des Kindes hin und beschreibt diesen Prozess u.a. als Grundlage dafür, dass Menschen in späteren Lebensjahren zu echten Liebesbeziehungen aber auch Freundschaften fähig sind. Honneth spricht in diesem Zusammenhang von der „prekären Balance zwischen Symbiose und Selbstbehauptung“ (Honneth, 1994, S. 154). Steiners Terminologie verwendend könnte man dabei wohl auch von „Sympathie“ und „Antipathie“ sprechen und trotz der grundsätzlich „sympathischen“, d.h. für Steiner Verbindung, Vereinigung suchenden Haltung¹ des kleinen Kindes der Welt gegenüber auch die entwicklungsdynamische Bedeutung „antipathischer“ Differenzerlebnisse unterstreichen. Weswegen Steiner, wenn er die enge Verbindung des Kindes zur Welt betont, immer wieder Formulierungen wie „Welt und Ich fließen *mehr oder weniger* [...] im menschlichen Bewußtsein zusammen“ (vgl. Steiner, 1991b, S. 124; Hervorhebung L.W.) oder das Kind sei „*noch viel mehr* mit der Umwelt verschmolzen“ (vgl. Steiner, 1990, S. 106; Hervorhebung L.W.) benutzt. Die von Steiner hier verwendeten Steigerungs- oder Vergleichsformen deuten darauf hin, dass es sich selbstverständlich nicht um eine unterschiedslose Identität von Ich und Welt im Bewusstsein des Kindes handelt, dass aber die der Welt entgegengebrachte Empfindung eben noch stärker als in späteren Jahren auch auf sich selbst bezogen wird.

b). „Autorität und Nachfolge“

Mit der für den kindlichen Entwicklungsprozess ganz entscheidenden Zunahme eines Bewusstseins der Differenz zwischen sich und der Welt verändert sich notwendigerweise auch die Gestalt der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem. Terminologisch bringt Steiner dies dadurch zum Ausdruck, dass er im Blick auf das Verhältnis eines Kindes zwischen Zahnwechsel und Pubertät zu den ihm bedeutsamen Mitmenschen nicht mehr von „Nachahmung“ und „Vorbild“, sondern von „Nachfolge“ und „Autorität“ spricht (vgl. Steiner, 1987a, S. 329).

Gerade der für das waldorfpädagogische Lehrerverständnis gleichermaßen zentrale wie viel diskutierte

1. Vgl.: „Als Sympathie muß die Kraft bezeichnet werden, mit der ein Seelengebilde andere anzieht, sich mit ihnen zu verschmelzen sucht, seine Verwandtschaft mit ihnen geltend macht. Antipathie ist dagegen die Kraft, mit der sich Seelengebilde abstoßen, ausschließen, mit der sie ihre Eigenheit behaupten“ (Steiner, 2013, S. 100).

Begriff der Autorität (vgl. Helsper, Ulrich, et al., 2007) ist aus anerkennungstheoretischer Perspektive interessant.

Bevor ich darauf eingehe sei, um eventuelle Missverständnisse auszuschließen, unterstrichen, dass sich die Autorität eines Lehrers nach Steiners Verständnis niemals einer Machtstruktur verdanken und „erzwungene Autorität“ sein darf, sondern es sich vielmehr um eine „selbstverständliche Autorität“ zu handeln hat (vgl. Steiner, 1987b, S. 174), welche aus der fachlichen wie menschlichen Kompetenz des Lehrers resultiert. Wichtig ist dafür, dass der Lehrer dem Schüler im pädagogischen Verhältnis nicht etwa nur als „Wissender“, bzw. Wissen Transportierender begegnet. „Geliebte Autorität“ (Steiner, 1979, S. 103) ist der Lehrer aufgrund seiner Fähigkeit zum sozialen, praktischen und vor allem auch künstlerischen Umgang mit der Welt, letztlich weil er in der Lage ist, dem Kind neue Zugänge zur Welt zu eröffnen.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive ist im Blick auf den Begriff Autorität zunächst mit Roland Reichenbach zu betonen, dass Autorität immer „Eigenschaft einer Beziehung und nicht Merkmal einer Person“ (Reichenbach, 2011, S. 205) ist. Autorität kann einem Menschen nur in einer Beziehung mit einem anderen zukommen – und sie kommt ihm *durch* den anderen zu, sie beruht auf der Anerkennung durch einen anderen Menschen. Eine Anerkennung, die nach Steiner Kindern besonders im Alter zwischen ca. sieben und 14 Jahren ein inneres Bedürfnis ist, da sie, so Steiner, die „Sehnsucht, eine Autorität *neben* sich zu haben“ (Steiner, 1991b, S. 21) hätten. Mag es vielleicht zunächst überraschen, dass Steiner hier von einer „Autorität neben sich“ spricht – würden wir bei „Autorität“ nicht zunächst an „über“ denken? – so lässt sich dies anerkennungstheoretisch betrachtet sehr gut begründen:

Gerade die von einem Kind einem Erwachsenen, einer Lehrerin, einem Lehrer entgegengebrachte Anerkennung als „Autorität“ hat auch entscheidenden Einfluss auf das Selbstverständnis des Kindes. Zum einen, weil, wie bereits angesprochen, die Autorität des Lehrers auf der vom Kind bewunderten Fähigkeit, „richtig und angemessen mit den Dingen der Welt umgehen zu können“, beruht und diese Bewunderung der Fähigkeiten des Lehrers beim Kind „den Wunsch nach seiner eigenen Entwicklung“ hervorruft und „in ihm das Feuer seiner eigenen Anstrengung“ entzündet (vgl. Willmann, 1998, S. 182). In der aus diesem Wunsch resultierenden handelnden Nachfolge der Tätigkeit der anerkannten Autorität nimmt das Kind aber selber an den geschätzten Handlungen teil und erlebt dabei sich selbst im Vollzug der anerkannten Tätigkeit. Dabei eröffnet der Lehrer dem Kind neue Erfahrungshorizonte, im Rahmen der die vom Schüler mit Unterstützung des Lehrers erbrachten „sichtbaren Leistungen, sei es im Unterricht oder in der künstlerischen und handwerklichen Betätigung“ eine „neue Selbsterfahrung“ stärken (Müller-Wiedemann, 1986, S. 287). Wobei es gerade im Blick auf die hier sehr bedeutsame praktische Arbeit, wie Hans Müller-Wiedemann betont, zentral um die „Erfahrung des Könnens“ und nicht um das Können selbst geht (ebd). D. h. nicht die einzelnen gelernten Fähigkeiten oder die dank dieser Fähigkeiten produzierten Ergebnisse sind das letztlich Entscheidende, sondern das Erlebnis des Kindes, etwas zu können. In der Ermöglichung derartiger, die Selbsterfahrung stärkender konkreter Anerkennungserlebnisse liegt daher eine zentrale pädagogische Aufgabe des Lehrers. Besonderen Wert haben diese Erfahrungen gerade dann, wenn sie bei Tätigkeiten gemacht werden können, die auch von dem als Autorität anerkannten Lehrer vollzogen werden, den das Kind laut Steiner eben, wie zitiert, „neben“ sich erlebt. Weil auch die von einem wertgeschätzten Menschen getane Arbeit als besonders wertvoll angesehen werden kann, hat auch die gemeinsame Arbeit von Kind und Autorität hohen Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Kindes. Genauso wie die von einem als Autorität Anerkannten entgegengebrachte Anerkennung offensichtlich von besonderer Bedeutung für das Selbstverständnis eines Heranwachsenden sein kann. Weswegen aus anerkennungstheoretischer Perspektive betrachtet Autoritätsverhältnisse von eminent hoher Bedeutung für die Entwicklung und Bildung junger Menschen sind. Ein vermeintlicher Verzicht auf Autorität entzieht daher Heranwachsenden möglicherweise eine wesentliche Ressource der Identitätsbildung – oder führt vielleicht dazu, dass verstärkt etwas gesucht wird, was etwa Tzvetan Todorov als „Ersatzanerkennungen“ bezeichnet. Darunter versteht Todorov u.a. Formen des „Fanatismus“ wie auch „Idolatrie“, also die starke emotionale Verehrung einzelner Menschen als „Idole“ (vgl. Todorov, 1996, S. 114ff). Steiners Feststellung, dass das Fehlen eines „intensiven Vertrauensverhältnisses“ zwischen Erzieher und Kind – und damit ist hier auch ein Autoritätsverhältnis gemeint – besonders in biographisch sensiblen Phasen zunehmender Differenz- und Trennungserfahrungen

die Gefahr inkludiere, dass aus dem Kind im weiteren Leben „ein haltloser Mensch“ werde (vgl. Steiner, 1987b, S. 181), lässt sich daher anererkennungstheoretisch auch als Hinweis auf die möglichen Konsequenzen mangelnder Anerkennung durch wertgeschätzte Bezugspersonen verstehen.

Wobei die anererkennungstheoretisch zu erklärende hohe Relevanz einer Autoritätsbeziehung natürlich auch darauf hinweist, dass ein Misslingen einer solchen Beziehung besonders problematisch sein kann.

c). „Vertrauen in die eigene Urteilskraft“

Zu den grundlegenden Zielen eines aus waldorfpädagogischer Perspektive altersgemäßen Unterrichts für Jugendliche gehört die bewusste Förderung eigener Urteilsbildung bei den Schülern. Von einer „erweckenden Erziehung“ (vgl. Steiner, 1979, S. 178) spricht Steiner in Bezug auf den Oberstufenunterricht, der die Schüler zur Entwicklung eines eigenen von ihnen selbst begründbaren Weltverständnisses führen und ihnen das Erlebnis eigener, selbstständiger Urteilsbildung ermöglichen soll. Nun geht es pädagogisch darum, dem Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, dass er „auf seine Urteilskraft vertrauen kann“ (vgl. Steiner, 1986, S. 232), also dass er seine eigenen kognitiven Fähigkeiten entwickeln und *begründet* wertschätzen kann. Wohl aus diesem Grund soll Oberstufenunterricht, Steiner zufolge, auch vermehrt „wissenschaftlichen“ und „systematisierenden“ Charakter (vgl. Steiner, 1992, S. 144) haben. Denn ein für Jugendliche angemessener Unterricht muss neben neuen Wissensangeboten vor allem auch neue Formen des Erwerbs, des Umgangs und auch der eigenen, selbst verantworteten Einschätzung und Einordnung der erworbenen Wissensbestände ermöglichen.

Das damit pädagogisch zu fördernde Vertrauen des Jugendlichen in die eigene Urteilskraft und Reflexionsfähigkeit ist für Steiner nicht nur eine wesentliche Voraussetzung einer selbständigen Entwicklung des jungen Menschen, sondern es ist seines Erachtens – und das ist aus anererkennungstheoretischer Perspektive interessant – auch mit einer grundlegenden Transformation der Schüler-Lehrer-Beziehung verbunden. Steiner formuliert dies aus Sicht der Lehrer mit den Worten „Wir stellen ihn dann uns gleich“ (Steiner, 1986, S. 232). Schüler und Lehrer stehen nun nicht mehr in einem Autoritätsverhältnis zu einander, sondern werden verstärkt zu gleichberechtigten Partner im Prozess gemeinsamer Arbeit und Erkenntnisuche. Was dem Schüler neue Formen der Anerkennung eröffnet, da sich im Verhältnis zwischen den einander als urteilsfähige Individuen anerkennenden Lehrern und Schülern eine Form reziproker Anerkennung der Leistung des Anderen ausdrücken kann. Eine Anerkennung welche Steiner mit der Formulierung „Wir stellen ihn dann uns gleich“ gewissermaßen als Ziel des schulischen Bildungsprozesses beschreibt.

Zusätzlich sollte nicht übersehen werden, dass das angesprochene Vertrauen in die eigene Urteilskraft auch Einfluss auf das Verständnis anderer Menschen. Wer dem eigenen Denken vertraut, kann auch jenem der anderen potentiell Vertrauen entgegenbringen. Erlebnisse gelingender eigener Denk- und Erkenntnisprozesse können auch zur Grundlage eines grundsätzlichen Vertrauens in Denk- und Urteilskraft werden und damit auch der Anerkennung anderer als Wesen, die zu gleichen Leistungen in der Lage sind. Weswegen Steiners Warnung vor einem Jugendlichen präsentierten grundsätzlichen Erkenntnispessimismus, welcher, so Steiner, die Seele junger Menschen „zermürben“ könne (vgl. Steiner, 1993, S. 83), auch im Blick auf das soziale Verständnis junger Menschen interessant ist.

Schlussbemerkungen

Blickt man von der von mir versuchten Skizze einer anererkennungstheoretischen Interpretation der Waldorfpädagogik zurück auf die zitierte Feststellung Stojanovs, dass unterschiedliche Anerkennungsformen „ontogenetisch aufeinander aufbauen“, dann kann meines Erachtens gesagt werden, dass Waldorfpädagogik zumindest drei strukturell unterschiedlichen Anerkennungserlebnissen entwicklungs-dynamisch Bedeutung einräumt:

1. Dem Erlebnis einer aus der gefühlten Verbundenheit mit anderen Menschen, mit der als „gut“ wahrgenommenen „Welt“ resultierenden Anerkennung.

2. Den konkreten, u.a. in praktischen Tätigkeiten erlebten Anerkennungserfahrungen, im Rahmen derer wertgeschätzten Menschen („Autoritäten“) besondere Bedeutung zukommt
3. Den in der von anderen entgegengebrachten Anerkennung individueller Urteilskraft gemachten Erfahrungen eigener Freiheitsmöglichkeit und den damit verbundenen Erfahrungen einer „Gleichstellung“.

Es ist hier nicht möglich darauf einzugehen, wie dieser skizzierte Prozess unterschiedlicher Anerkennungsformen etwa zum Honneth'schen Modell („Liebe, Recht und Soziale Wertschätzung“) steht. Gezeigt werden sollte aber, wie Waldorfpädagogik als eine Pädagogik verstehbar ist, die einen solchen Entwicklungsprozess von Anerkennungsformen pädagogisch umzusetzen versucht – und damit als eine Pädagogik, die, indem sie Anerkennungsverhältnisse bewusst fördert, einen Beitrag leisten möchte zur Entwicklung einer „individualisierten Identität“, welche wie anfangs erwähnt gerade im Kontext moderner Gesellschaften wesentlich ist.

Literatur:

- Fichte, J. G. (1845). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. In: Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke. Herausgegeben von J. H. Fichte, Berlin: Verlag von Veit und Comp.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Phänomenologie des Geistes*. Werke 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. & Ulrich, H., et al. (2007). *Autorität und Schule*. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H. (2014). *Anerkennung*, Berlin / Boston: De Gruyter.
- Kranich, E-M: (1999). *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lievegoed, B. (1986). *Entwicklungsphasen des Kindes*, Stuttgart: J.Ch. Mellinger Verlag.
- Marx, K. & Engels F. (1977). Manifest der Kommunistischen Partei, Werke Bd. 4, Berlin: Dietz Verlag.
- Müller-Wiedemann, H. (1986). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr: Eine bio-graphische Phänomenologie der kindlichen Entwicklung*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1986.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Scherr, A. (2013) Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe, In B. Hafenegger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte und Praxisfelder*, Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*, GA 304a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Die Erkenntnis des Übersinnlichen in unserer Zeit und deren Bedeutung für das heutige Leben*, GA 55, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, GA 307, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986.
- Steiner, R. (1987a). *Lucifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften „Luzifer“ und „Lucifer-Gnosis“*, GA 34, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987b). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*, GA 303, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, GA 294, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991a). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*, GA 305, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991b). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*, GA 301, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2013). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*, GA 9, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Taylor, Ch. (2012). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens*, Berlin: Wagenbach.
- Willmann, C. (1998). *Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde*, Köln / Weimar / Wien: Böhlau-Verlag.